مجلة جامعة الملك سعود، م ١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٤٦٤ بالعربية، الرياض (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

ردمد ١٠١٨-٣٦٢٠



# مجلة جامعة الملك سعود

## المجلد الخامس عشر

## العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٣ هـ (٢٠٠٣م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

# قواعد النشر

## مجلة جامعة الملك سعود

*مجلة جامعة الملك سعود* دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير ـ من خلال هيئات التحرير الفرعية ـ في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية ـ التي لم يسبق نشرها ـ بالعربية أو بالإنجليزية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ ـ بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة.

٢ ـ مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ ـ بحث مختصر: مقالة مختصرة لها خصائص البحث نفسها.

٤ ـ المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ ـ نقد الكتب.

### تعليمات عامة

١ ـ تقديم المواد للنشر: يقدم البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص المغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم كاتبه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ ـ الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ ـ الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٦×١٩سم بالترويسات). ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية ـ الملونة أو غير الملونة ـ مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الإشارة إلى مصدره إن لم يكن أصليا.

٤ ـ الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals*. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪، . . . إلخ.

٥ ـ المراجع: يشار إلى المراجع داخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية البحث حسب النظام التالي:

أ ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين، فاسم عائلة المؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص)، فاسم الدورية (بالبنط المائل)، فرقم المجلد، فرقم العدد، فسنة النشر (بين قوسين)، ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب ) يشار إلى الكتب في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦]. أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، فعنوان الكتاب (بالبنط المائل)، فمكان النشر، ثم الناشر، فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ ـ الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن، ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية ـ في حالة الضرورة ـ عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ ـ سوف لن يقبل أي تغيير، سواء كان بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، في البحث في مرحلة مراجعة تجارب الطبع.

٨ ـ تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٩ ـ المستلات: يمنح المؤلف خمسا وعشرين (٢٥) مستلة مجانية.

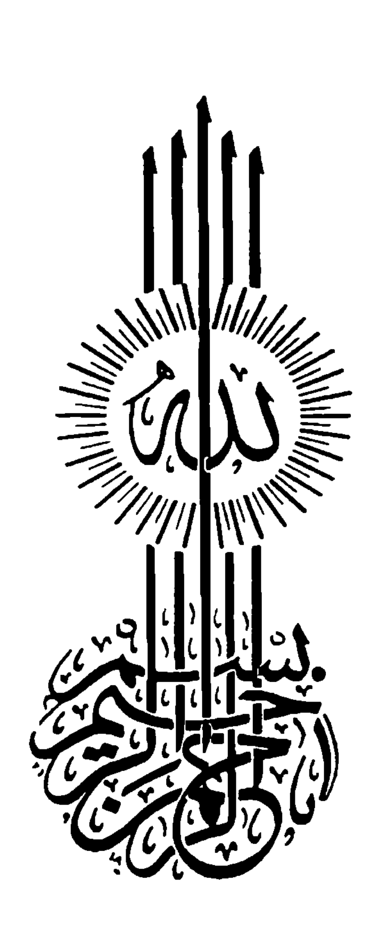
١٠ ـ المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس هيئة التحرير الفرعية
**مجلة جامعة الملك سعود**
**( *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* )**
ص. ب ٢٤٥٨ ـ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١١ ـ عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١٢ ـ سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك رسوم البريد).

١٣ ـ الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١ - ٤٦٤ بالعربية، الرياض (١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٣م)

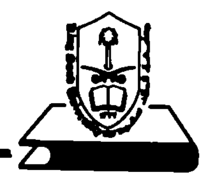
# مجلة جامعة الملك سعود

## المجلد الخامس عشر

## العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٣ هـ

(٢٠٠٣م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية




مطابع جامعة الملك سعود ١٤٢٣هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١٥)، ص ص١ - ٤٦٤ بالعربية، الرياض (١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٣م)

# المحتويات

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٥٧ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

# اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات

**إبراهيم محمد الراشد**

*أستاذ مساعد، قسم التربية وعلم النفس،*

*كلية المعلمين بالرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٤٢٠/١٢/٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٨/١٦هـ)

**ملخص البحث.** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاه طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وارتباط ذلك ببعض المتغيرات. وقد شملت الدراسة جميع طلاب كليات المعلمين وعددهم ٢٠,٠٠٠ طالب، وتكونت عينة الدراسة من عدد ١٢٠٨ طلاب تمثل كليات المعلمين بالرياض، والدمام، وجدة، وتبوك وجيزان. وقد استخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس الذي طوره لهذا الغرض وقد تم استخراج صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين.

كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ عن طريق الإعادة باستخدام عينة من طلاب كلية المعلمين بالرياض مقدارها ٢٣٤ طالبا. وقد تراوحت معاملات الثبات لمحاور الدراسة ما بين ٠.٥١ و ٠.٧٥ وللمقياس ٠.٨٠. أما معاملات ارتباط محاور الدراسة بالدرجة الكلية، فقد تراوحت بين ٠.٧١ و ٠.٧٨.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس إيجابية بشكل عام.

- هناك فروق دالة إحصائيا في الاتجاه بين طلاب المستويين الرابع والأول فيما يتعلق بالإعداد للمهنة لصالح طلاب المستوى الرابع.

- لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس حسب الكلية التي يدرسون فيها فيما يتعلق بمتاعب مهنة التدريس ولكن ظهرت فروق دالة فيما يخص المحاور الأخرى وكذلك المحاور مجتمعة.

- ظهرت فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس حسب التخصص في الكلية.

- لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس باختلاف كل من مستوى تحصيلهم في الكلية وتخصصاتهم في الثانوية العامة.

- لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس باختلاف تقديراتهم في الثانوية العامة ما عدا ما يتعلق بمتاعب المهنة فقد ظهرت فروق دالة إحصائيا بين من تقديرهم جيد ومن تقديرهم ممتاز لصالح الفئة الأولى.

## مقدمـــــة

يعد إعداد المعلم من مسؤوليات كليات التربية وكليات المعلمين، ويعتمد نجاح هذه الكليات في عملها على مدى قدرتها على تخطيط مناهج تربوية جيدة تستطيع من خلالها توجيه طلابها الوجهة التربوية الصحيحة. "إن اتجاهات المدرسين التربوية أو الأشخاص الذين سيعدون لمهنة التدريس لها تأثير قوي وفعال في سلوك المدرسين أنفسهم، وكذلك في توجيه طلبتهم. والاتجاهات النفسية تضفي على إدراك الفرد ونشاطاته معنى ومغزى، تساعده على إنجاز الكثير من الأهداف. لذلك فإن دراسة الاتجاهات وقياسها ستبقى أهم الحاجات المهمة لغرض تفسير السلوك الإنساني، والتنبؤ باحتمالاته السلبية والإيجابية التي ستتركها على واقع المجتمع ومن ثم التخطيط لمواجهة المؤثرات التي تشكل الاتجاهات السلبية" [١، ص ١١٤].

يعد المدرس إحدى الركائز المهمة التي يعتمد عليها نجاح العملية التعليمية من عدمه، لذلك فإن من المهم أن يؤخذ إعداد المعلم بعين الاعتبار من قبل

مؤسسات إعداد المعلم. ولكي يؤدي الفرد دوره في التعليم فإنه لا بد من وجود اتجاهات إيجابية لديه نحو التدريس " حيث يتضح أن اتجاهات المعلم يتوقف عليها أداؤه في العمل كما تؤثر هذه الاتجاهات في تلاميذه انفعاليا ، واجتماعيا ، وعقليا. إذن فمن المفيد الكشف عن اتجاهات المعلمين ومن يعدون لمهنة التعليم للتعرف على مواطن الإيجابية والسلبية في هذه الاتجاهات ، لذلك فإن من البديهي أن تبذل مؤسسات إعداد المعلم جهدا إيجابيا في سبيل تدعيم الاتجاهات الإيجابية عند طلابها. والواقع أنه لا خير في علم لا يهدف إلى تغيير سلوك الأفراد الذين يتلقونه ، وهذا التغيير في السلوك لا يمكن تحقيقه ما لم تتغير اتجاهات هؤلاء الأفراد " [ ٢ ، ص ٣ ].

وقد أثبتت دراسة الجمل عدم وجود فرق إجمالي ذي دلالة بين أداء الطلبة على مقياس مينيسوتا للاتجاهات يعزى إلى مستوى الدراسة. كما أسفرت الدراسة نفسها عن عدم ارتباط اتجاهات الطلبة على المقياس مع مستوى تحصيلهم [ ٢ ، ص ص ١ ، ١٨ ].

لقد ازداد في السنوات الأخيرة عدد الطلاب الذين يتقدمون لكليات المعلمين ، ونظرا لكثرة المتخرجين في الثانويات العامة فإن عددهم يفوق بدرجة كبيرة الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي ، كما أن كثيرا من الطلاب ، نظرا لقلة المقاعد المتوافرة في مجال التعليم العالي ، قد يحاولون الحصول على قبول في أي مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي دون الأخذ في الاعتبار اتجاهاتهم نحو المهن التي سوف تعدهم لها تلك المؤسسات ، لهذا فقد لا تكون اتجاهات الطلاب موجبة نحو المهنة التي تعد لها الكليات التي التحقوا بها وخاصة طالب المستوى الأول. " وحيث إن كثيرا من الاتجاهات مكتسبة في مرحلة الطفولة كنتيجة للمؤثرات البيئية إلا أنها ليست بالضرورة غير قابلة للتغيير " [ ٣ ، ص ٢٤ ]. لذا فإنه من الممكن أن تتغير هذه الاتجاهات إذا كانت سالبة أو محايدة إلى الإيجابية بسبب نوعية الدراسة التي يتلقاها الطالب ، وهذا يتضح أكثر عند

الكشف عن اتجاهات طلاب المستوى الرابع على وجه الخصوص. لذا فقد رأى الباحث أن يستجلي الحقيقة من خلال هذه الدراسة.

## مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة معرفة اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس بشكل عام، وكذلك علاقة هذه الاتجاهات بمتغيرات المستوى الدراسي في الكلية ( الأول، الرابع )، والكلية التي يدرسون فيها، والتخصص في الكلية، ومستوى التحصيل في الكلية، والتخصص في الثانوية العامة. ولكون الاتجاهات من السلوكيات التي تتأثر بعدد من العوامل فإن هذه الدراسة سوف تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ - ما اتجاهات طلاب كليات المعلمين بشكل عام نحو مهنة التدريس ؟

٢ - هل تختلف اتجاهات طلاب المستوى الأول عن اتجاهات طلاب المستوى الرابع نحو مهنة التدريس ؟

٣ - هل تختلف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف الكلية التي يدرسون فيها ؟

٤ - هل تختلف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف تخصصهم في الكلية ؟

٥ - هل تختلف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف تحصيلهم في الكلية ؟

٦ - هل تختلف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف تخصصهم في الثانوية العامة ؟

٧ - هل تختلف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف تقديرهم في الثانوية العامة ؟

## أهمية البحث

تمثل اتجاهات الأفراد عنصرا أساسيا في الحياة اليومية وما يتعلق بالمهن التي يزاولونها، وقد أثبت عديد من الدراسات أن هناك علاقة بين اتجاهات المعلمين وبين أدائهم في الفصل. إن دراسة اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس سوف تساعد في تعرف نوعية تلك الاتجاهات والعوامل المؤثرة فيها ؛ كما يمكن أن تمهد الطريق لاقتراح الحلول المناسبة لتوجيه هذه الاتجاهات الوجهة السليمة من خلال الخطط الدراسية في الكليات وتطويرها بما يساعد في القضاء على الاتجاهات السالبة نحو مهنة التدريس، إن وجدت، بين طلاب هذه الكليات. ولكون كليات المعلمين هي المؤسسات التعليمية التربوية الوحيدة في المملكة العربية السعودية التي تخرج معلمين للمرحلة الابتدائية لديهم القدرة على تدريس أكثر من تخصص واحد، وحيث قد مضى على افتتاحها ما يقارب من خمسة وعشرين عاما ولم تلق التقويم الكافي، خاصة فيما يتعلق باتجاهات طلابها نحو المهنة، فإن من المهم إجراء مثل هذه الدراسة الحالية. كما تتضح أهمية هذه الدراسة لكونها من الدراسات القلائل إن لم تكن الوحيدة التي تناولت دراسة اتجاهات طلاب جميع كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية.

## حدود الدراسة

١ - اقتصرت هذه الدراسة على طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية ( المستويين الأول والرابع ) المسجلين خلال الفصل الأول لعام ١٤٢٠هـ.

٢ - اقتصرت هذه الدراسة على أثر الدراسة بكليات المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

## مصطلحات الدراسة

### ١ - كلية المعلمين

هي مؤسسة تعليمية جامعية تابعة لوزارة المعارف ومدة الدراسة فيها أربع سنوات بعد الثانوية العامة أو ما في مستواها وتمنح درجة البكالوريوس في التعليم الابتدائي في تخصصات : الدراسات القرآنية ، والدراسات الإسلامية ، واللغة العربية ، والتربية الفنية ، والتربية البدنية ، والعلوم الاجتماعية ، والعلوم ، والرياضيات ، والحاسب الآلي ، كما أنها تؤهل بعض الخريجين للتدريس في المراحل فوق الابتدائية في تخصصات العلوم ( فيزياء ، وكيمياء ، وأحياء ) ، والرياضيات ، واللغة الإنجليزية. ومن أهداف إنشائها تقديم بعض الدورات التدريبية حيث تقام بها حاليا دورة مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، ودورة محضري المختبرات. ويقبل للدراسة في هذه الكليات خريجو الثانوية العامة وما في مستواها ، وكذلك خريجو الكليات المتوسطة ومعاهد المعلمين الثانوية ، ومراكز الدراسات التكميلية.

### ٢ - طلاب المستوى الأول

هم الطلاب الذين التحقوا بالكلية لأول مرة ولم يمض على التحاقهم أكثر من سنة.

### ٣ - طلاب المستوى الرابع

هم طلاب المستوى الأخير من الكلية وعلى وشك التخرج.

### ٤ - المكانة الاجتماعية

هي الدرجة من التقدير والاحترام التي يوليها المجتمع لمهنة التعليم ومن ثم لمن يقوم بتأدية هذه المهنة. ( الباحث ).

**٥ - الاتجاه**

هناك عديد من الدراسات التي تناولت الاتجاهات وتطرقت لتعريفها ، فقد عرف Allport الاتجاه بأنه " حالة من الاستعداد العقلي والعصبي تنظم خلال خبرة الشخص وتمارس تأثيرا توجيهيا أو ديناميكيا على استجابة الفرد نحو جميع الأشياء والمواقف ذات العلاقة بها [ ٤ ، ص ٦٣ ].

كما عرف ميولر Mueller الاتجاه بأنه " استجابة انفعالية محددة بالموافقة مع أو ضد الموضوع السيكولوجي معبرا عنها بحبه أو بكراهيته أو بإيجابيه أو سلبيه تجاهه" [ ٥ ، ص ٣ ].

ويعرف الباحث الاتجاه بأنه : مدى استجابة الفرد بطريقة لفظية أو عملية لموقف أو موضوع أو شخص معين بالقبول أو الرفض أو الحيادية وهو مكتسب بالخبرة " أو التعلم ويمكن التأثير عليه.

## الدراسات السابقة

إن الهدف من الدراسة الحالية هو معرفة اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس ، ولكي تحقق هذه الدراسة الهدف منها فإنه من المهم الاطلاع على ما تم من دراسات مماثلة في هذا المجال للتعرف على ما توصلت إليه تلك الدراسات من نتائج والربط بينها وبين نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها. وقد اهتم كثير من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس بموضوع الاتجاهات لما لها من أهمية كبيرة في جميع مجالات الحياة بشكل عام ، إلا أنه في مجال التدريس بشكل خاص لقي موضوع الاتجاه اهتماما ملحوظا وذلك بسبب أثره في توجيه المدرس في أداء عمله وكذلك تأثيره في طلابه. لذا حظي هذا المجال بالعديد من الدراسات ، سواء على مستوى العالم العربي أو خارجه ، فقد قامت عنايات زكي بدراسة هدفت إلى التعرف على

اتجاهات طلاب كليات إعداد المعلمين في مصر نحو مهنة التدريس عند التحاقهم بهذه الكليات، ثم التعرف على هذه الاتجاهات عند طلاب السنوات النهائية ولمعرفة مدى التغير في الاتجاهات نحو المهنة ( إن وجد ). حيث صممت الباحثة مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس لهذا الغرض. وقد خلصت الدراسة إلى أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة بين طلاب السنة الأولى والسنة الرابعة فيما يتعلق بثلاثة من الأبعاد التي تقيسها الأداة، وهي النظرة الشخصية نحو المهنة، والنظرة نحو السمات الشخصية للمدرس، ومستقبل المهنة. أما فيما يتعلق بالبعد الخاص بالتقويم الشخصي للقدرات المهنية فقد كان متوسط درجات المجموعة الرابعة أعلى من المجموعة الأولى، وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى ممارستهم التدريس أثناء التربية العملية. في حين كان متوسط درجات المجموعة الأولى، أعلى من المجموعة الرابعة فيما يتعلق بالبعد الخاص بنظرة المجتمع نحو المهنة [ ٦، ص ص ٧٣ - ١١٩ ].

وفي دراسة قام بها طارق صالح إبراهيم حول اتجاهات طلبة دور المعلمين والمعلمات في العراق نحو مهنة التعليم وهدفت تلك الدراسة إلى :

١ - قياس اتجاهات طلبة دور المعلمين والمعلمات نحو مهنة التعليم .

٢ - الكشف عن الفروق في الاتجاهات بين طلبة وطالبات الصفوف المختلفة لجميع المحافظات.

٣ - الكشف عن الفروق بين اتجاهات طلبة دور المعلمين والمعلمات داخل المحافظات.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها : أن هناك اتجاها إيجابيا بين جميع الطلبة والطالبات باختلاف صفوفهم نحو مهنة التعليم، وأن طلبة الصف الثالث أظهروا اتجاها نحو مهنة التعليم أكثر إيجابية من اتجاه طلاب الصف الأول، وأن اتجاهات الصف الثالث (بنات ) لجميع المحافظات أعلى من الصف الأول (بنات) لجميع المحافظات، وأن اتجاه

الصف الأول (بنات) لجميع المحافظات أكثر إيجابية من البنين [ ٧، ص ص ٤١ - ٥٤ ].

كما قام طلعت حسن عبد الرحيم بدراسة هدفت إلى معرفة الاتجاهات النفسية التربوية لطلاب كليات التربية في مجتمع الإمارات العربية المتحدة نحو مهنة التدريس والاستفادة من نتائجها في برامج إعداد معلمي المستقبل. وقد توصلت الدراسة إلى أن الاتجاهات النفسية لطلاب البكالوريوس تتسم بأنها أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس من اتجاهات طلاب السنة الأولى [ ٨، ص ص ٦٣ - ٧٣ ].

وفي دراسة قام بها هندي، حول علاقة اتجاهات المدرسين نحو مهنة التدريس بسماتهم الشخصية، هدفت إلى البحث عن العلاقة بين اتجاهات المدرسين والمدرسات نحو مهنة التدريس وبين بعض سماتهم الشخصية وكذلك البحث في إمكانية وجود اختلاف بين المدرسين والمدرسات في هذه العلاقة، وقد كان من نتائج هذه الدراسة :

١ - وجود علاقة إيجابية ذات دلالة بين درجة اتجاهات المدرسين والمدرسات نحو المهنة وبين سمتي الاتزان الانفعالي والاجتماعية.

٢ - عدم وجود علاقة دالة بين درجات اتجاهات المدرسين والمدرسات نحو المهنة وبين سمتي السيطرة والمسؤولية.

٣ - وجود علاقة دالة بين اتجاهات المدرسين وبعض سماتهم الشخصية (السيطرة، والمسؤولية، والاتزان الانفعالي، والاجتماعية ).

٤ - وجود علاقة دالة إيجابيا بين اتجاه المدرسات نحو المهنة وبين سمتي الاتزان الانفعالي والاجتماعية.

٥ - لم تكن هناك علاقة بين درجة اتجاه المدرسات نحو المهنة وبين سمتي السيطرة والمسؤولية.

٦- وجود فروق دالة بين المدرسين والمدرسات في علاقة الاتجاه نحو المهنة وسمة السيطرة عند كل من الجنسين لصالح المدرسين.

٧ - لم تكن هناك فروق دالة بين الجنسين فيما يخص علاقة الاتجاه نحو المهنة بسمات المسؤولية، والاتزان الانفعالي، والاجتماعية. [ ٩، ص ١٣ ].

وفي دراسة قامت بها نجاح يعقوب الجمل لمعرفة أثر الدراسة بكلية التربية بالجامعة الأردنية في اتجاهات طلبتها نحو مهنة التعليم عن طريق تعرف اتجاهاتهم نحو المهنة عند التحاقهم بالكلية ثم تعرف هذه الاتجاهات عند طلاب السنة الرابعة المتخصصين في التربية، أسفرت النتائج عن عدم وجود فرق إجمالي ذي دلالة بين اتجاهات الطلاب على المقياس يعزى إلى مستوى الدراسة [ ٢، ص ١ ].

وقد قام صباح حنا هرمز بدراسة استهدفت التعرف على اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس والفروق في الاتجاهات تبعا لمتغير الجنس والاختصاص ( علمي، أدبي ) والمرحلة الدراسية ( أولى، رابعة ). وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها :

١ - أن اتجاهات طلبة كلية التربية في العراق بصفة عامة نحو مهنة التدريس إيجابية.

٢ - أن اتجاه الإناث نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية منه عند الذكور.

٣ - أن اتجاه طلبة الصف الرابع نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية منه عند طلبة الصف الأول.

٤ - اتجاه الطلبة في الأقسام الأدبية نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية منه عند الطلبة في الأقسام العلمية [ ١، ص ١ ].

كما قام فيصل الشيحة بدراسة هدفت إلى تحديد تصورات طلاب كليات التربية السعوديين للعوامل التي تجعل مهنة ما مرغوبا فيها، والاطلاع على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس والتعرف على العوامل التي تشجعهم على الإقبال عليها أو العزوف عنها.

واستخدم لذلك عينة مكونة من ٥٦١ طالبا في كليات التربية في كل من جامعة الملك سعود، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك فيصل، وقد تمخضت عن هذه الدراسة نتائج منها :

١ - إن أهم العوامل التي تجعل الطلاب يقبلون على مهنة معينة هي أهميتها بالنسبة للبلد وقدرتها على إثارة الطلاب من الناحية الفكرية، وكذلك المكانة الاجتماعية الناتجة عنها.

٢ - إن اتجاهات الطلاب كانت إيجابية نحو عاملي الرغبة الشخصية في المهنة وضمان العمل بعد التخرج.

٣ - إن العوامل التي نالت درجة متدنية هي :

أ ) أن مهنة التدريس تتطلب أقل وقت من المهن الأخرى وتمكن من الحصول على عطلة طويلة ؛ ب ) تمكن من الحصول على ترقيات ؛ جـ ) تضمن منزلة اجتماعية وهيبة للمدرس.

٤ - إن من العوامل التي قد تساعد الطلاب على الإقبال على مهنة التدريس :

أ ) نقل المعرفة ؛ ب ) فرصة خدمة الآخرين ؛ ج) الاهتمام بالمادة المدرسية ؛

د) العمل في جو يساعد على التعليم.

٥ - إن من العوامل التي قد تدفع الطلاب إلى العزوف عن مهنة التدريس : أ) نظرة المجتمع إلى المدرس ؛ ب ) التجهيزات والتسهيلات المتوافرة في المدارس ؛ جـ) منزلة المدرس الاجتماعية ومقامه ؛ د ) احترام المجموعة المحيطة بالمدرس [ ١٠ ، ص ص ١٦٥ - ١٦٦ ].

وفي دراسة قام بها مركز البحوث التربوية بكلية التربية بجامعة الرياض حول العزوف عن مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية اتضح أن أهم الأسباب التي تؤدي إلى ترك المدرسين السعوديين عملهم "هي حسب الأهمية الأسباب الوظيفية، والأسباب

المالية ، والأسباب الاجتماعية ، كما أن أهم المشكلات التي تواجه المدرسين السعوديين في عملهم هي حسب الأهمية : المشكلات التربوية ، والمشكلات الوظيفية ، والمشكلات الاجتماعية ، والمشكلات الإدارية والمالية." أما فيما يتعلق باتجاهات طلاب كلية التربية نحو مهنة التدريس فقد بينت الدراسة "أن معظم طلاب الكلية يرغبون في الدخول إلى هذه الكلية ويرغبون أيضا في مهنة التدريس ، وأن نسبة كبيرة من الطلاب يعتبرون التدريس مهنة محترمة وأن العمل فيها محدود وأن دخلها معتدل ومضمون. وفيما يتعلق بسلبيات المهنة فقد رأت نسبة كبيرة من عينة الدراسة أنها تتمثل في عدم تقدير المجتمع لها حق قدرها في حين يعيب بعض أفراد العينة على هذه المهنة انخفاض مرتباتها والملل الذي ينتج عن رتابة العمل فيها. كما أن نسبة كبيرة من أفراد عينة الدراسة اعتبروا نظرة المجتمع نحو هذه المهنة إيجابية ." [١١ ، ص ص ١٧٢ - ١٧٣].

وفي دراسة قام بها حمدان الغامدي حول اتجاهات طلاب كلية المعلمين بالرياض نحو مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية وعلاقاتها ببعض المتغيرات طبقها على عينة مقدارها ٢٧٩ طالبا ، أظهرت النتائج التالية :

١ - ميل اتجاهات الملتحقين بكلية المعلمين بالرياض إلى الاتجاه الموجب.

٢ - عدم وجود فروق ذات دلالة بين الطلاب والدارسين نحو مهنة التدريس.

٣ - لم تظهر اختلافات ذات دلالة في الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى إلى التخصص ( علمي - أدبي ) .

٤ - عدم ظهور فروق ذات دلالة في الاتجاه نحو مهنة التدريس بين المستويات الدراسية المختلفة بدءا بالمستوى الأول وانتهاء بالمستوى الرابع.

٥ - لم تظهر فروق دالة بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا نحو مهنة التدريس [ ١٢ ، ص ص ١٩٧ - ١٩٨ ] .

كما قام سعيد عبده نافع بدراسة حول اتجاهات طلبة وخريجي كلية التربية بجامعة صنعاء نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل ؛ وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية :

١ - إن اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس إيجابية بصفة عامة.

٢ - إن اتجاهات الطالبات نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من اتجاهات الطلاب.

٣ - إن اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من اتجاهات طلاب التخصصات العلمية.

٤ - عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس وتحصيلهم في المقررات التربوية.

٥ - إن اتجاهات الخريجين نحو مهنة التدريس تقل بعد مزاولة المهنة

٦ - إن اتجاهات طلاب المستوى الرابع نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من اتجاهات طلاب المستوى الأول.

٧ - وجود علاقة بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس وتحصيلهم في مقرر طرق التدريس

٨ - وجود علاقة بين اتجاه الطلاب نحو مهنة التدريس ودرجاتهم في التربية العملية [ ١٣ ، ص ص ٢١٧ - ٢٣١ ].

كما قام عفيف وآخرون بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلبة الدارسين في كلية تأهيل المعلمين العالية نحو مهنة التدريس ومعرفة أثر سنوات الدراسة ، والجنس ، والمعدل التراكمي ، والتخصص الدراسي في الكلية والتفاعلات الثنائية الممكنة بينها ، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع الدارسين في تلك الكلية الذين بلغ عددهم ١٦٩٣ دارسا ودارسة. وقد تشكلت عينة الدراسة من ٥٨٥ طالبا وطالبة أي بنسبة ٣٤.٥٪ موزعين على مناطق عمان ، وإربد ، والكرك ، للعام الدراسي ٨٩ / ١٩٩٠م، وقد تم اختيار العينة عشوائيا. وقد أظهرت الدراسة أن هناك تباينا في متوسط علامات الاتجاه على

متغيرات الدراسة كما ظهرت الحاجة إلى مزيد من الدراسة ، لتقصي أثر عوامل أخرى على تحسين ورفع اتجاهات الطلبة المعلمين وعلى أثر الجو الاجتماعي والتربوي وغيرها في اتجاهات الطلبة المعلمين الملتحقين بكلية تأهيل المعلمين العالية [ ١٤ ، ص ص ١٨٩ - ١٩٠ ].

كما قام الشناوي عبد المنعم الشناوي بدراسة لمعرفة تأثير الدراسة بكلية المعلمين بالجوف في اتجاهات الطلاب نحو مهنة التعليم عند التحاقهم بالكلية وعند طلاب المستوى النهائي ، وكذلك التعرف على الفروق في اتجاهات الطلاب باختلاف معدل تحصيلهم. وقد شملت الدراسة ١٣٠ طالبا من المستوى الأول ، و١٢٤ طالبا من المستوى النهائي ، وقد استخدم الباحث مقياس مينيسوتا لاتجاهات المعلمين ، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اتجاهات الطلاب بالنسبة لمستوى تحصيلهم الدراسي وكذلك بين اتجاهات طلاب المستوى النهائي واتجاهات طلاب المستوى الأول لصالح طلاب المستوى النهائي [١٥ ، ص ١ ].

كذلك قام الغامدي والراشد بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات الطلاب نحو الالتحاق بكلية المعلمين بالرياض وقد طور الباحثان استبانة مكونة من ٣٠ فقرة تم توزيعها على ٧٦٨ طالبا من طلاب الكلية ، وقد بينت الدراسة أهم خمسة عوامل مؤثرة في اتجاهات الطلاب نحو الالتحاق بكلية المعلمين بالرياض وهي :

١ - المساهمة في تنشئة جيل صالح.

٢ - ضمان الحصول على وظيفة بعد التخرج.

٣ - مكانة مهنة التعليم في الإسلام.

٤ - الرغبة في العمل في المرحلة الابتدائية

٥ - حاجة المجتمع لمعلمين أكفاء.

كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلاب نحو الالتحاق بكلية المعلمين بالرياض ومتغيرات الحالة الاجتماعية، والتخصص في الثانوية العامة، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، وسنة الالتحاق بالكلية، والتخصص في الكلية. كما أظهرت الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلاب نحو الالتحاق بكلية المعلمين بالرياض ومتغيرات : عمر الطالب، والتقدير في الثانوية العامة [ ١٦، ص ١٦٦ ] .

كذلك قام مهدي الطاهر بدراسة حول الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض. وقد استخدم الباحث مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس الذي أعدته عنايات زكي بعد أن أجرى عليه بعض التعديلات واستخرج درجة الصدق والثبات. وقد تم تطبيق البحث على عينة مقدارها ٦٠٣ طلاب من طلاب جامعة الملك سعود بالرياض شملت جميع المستويات الدراسية خلال الفصلين الأول والثاني للعام الدراسي ١٤٠٩ - ١٤١٠هـ. وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها :

١ - وجود فروق بين متوسطات اتجاه طلاب المستوى الدراسي الأول والمستوى الرابع لصالح المستوى الأول.

٢ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاه طلاب التخصصات الأدبية نحو مهنة التدريس وطلاب التخصصات العلمية.

٣ - عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاه الطلاب وتحصيلهم في المستويين الأول والرابع.

٤ - عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاه الطلاب وتخصصاتهم في المستويين الأول والرابع.

وبشكل عام فإن الدراسة أسفرت عن عدم التقدم في نمو الاتجاهات نحو مهنة التدريس خلال المدة التي يقضيها الطالب في كلية التربية باختلاف التخصصات الدراسية وقد أثر ذلك في مستويات التحصيل الدراسي.وقد أرجع الباحث ذلك في الغالب إلى مؤثرات قد تشمل : برامج الإعداد، وأسلوب الاختيار، ونظرة المجتمع، والمستقبل الوظيفي لمهنة التدريس [ ١٧ ، ص ص ١٩١ - ١٩٥ ] .

وفي دراسة قام بها كمال دوراني حول العلاقة بين الاتجاهات المعلنة والاتجاهات الملاحظة عند المعلمين اتضح أن هناك علاقة بين اتجاهات المعلمين المعلنة والاتجاهات الملاحظة نحو طلابهم [ ١٨ ، ص ٥٣ ] .

وفي دراسة قام بها فهمي وآخرون حول اتجاهات المعلم نحو المهنة والعوامل المكونة لها حيث هدفت الدراسة إلى معرفة :

١ - كيفية تأثير المهنة في شخصية المدرس.

٢ - الصفات الرئيسة اللازمة لعمل المدرس.

٣ - أثر الدراسة الأكاديمية التربوية في الإعداد المهني للمدرس.

٤ - أثر الممارسة العلمية والخبرة الأكاديمية في الإعداد المهني.

٦ - أثر التكوين النفسي المسبق في تكوين اتجاهات المدرس نحو المهنة.

وقد تمخضت الدراسة عن نتائج عديدة منها : أن الإعداد الأكاديمي ليس كافيا بمفرده لتكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس، وكذلك أن هذه الاتجاهات لا تتكون نتيجة للخبرات والممارسات العلمية وإنما تتولد كأثر مباشر لامتزاج العمليتين معا، فبقدر قوة وفاعلية هذا الامتزاج بقدر ما تنجح كليات التربية في إعداد معلمين من ذوي الاتجاهات المهنية الإيجابية الصحيحة [ ١٩ ، ص ١٩٥ ] .

كما قام عبد الحميد عمران بدراسة اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الرياض نحو مهنة التدريس وقد كان من نتائج تلك الدراسة :

١ - وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط اتجاه طلاب المستوى الأول ومتوسط اتجاه طلاب المستوى الثاني عند ٠,٠٥ ، وكذلك بين متوسط اتجاه طلاب المستوى الأول وكل من متوسطي اتجاهي طلاب المستويين الثالث والرابع عند ٠,٠١ .

٢ - ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي اتجاهي طلاب المستويين الثاني والثالث عند ٠,٠٥.

٣ - لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي اتجاهي طلاب المستويين الثاني والرابع عند ٠,٠٥ .

٤ - لا توجد دلالة إحصائية للفرق بين متوسطي اتجاهي طلاب المستوى الثالث الرابع عند ٠,٠٥.

كما خلص الباحث إلى أن العاملين الأساسيين اللذين يتحكمان في اتجاه طالب كلية التربية نحو مهنة التدريس في السنوات المختلفة هما : أ) هالة الكلية وما تحتويه من ميزات عن غيرها من الكليات ؛ ب) طبيعة ميل الطالب واتجاهاته نحو مهنة التدريس ومدى معرفته بقدراته لهذه المهنة وصعوبات المهنة كما يتوقعها [ ٢٠ ، ص ١٣ ].

وقد قامت منى أحمد الأزهري بدراسة حول اتجاهات طالبات كلية التربية المتوسطة للبنات بالرس نحو مهنة التدريس وقد هدفت تلك الدراسة إلى :

١ - تعرف اتجاهات طالبات كلية التربية المتوسطة للبنات بالرس نحو مهنة التدريس عند التحاقهن بالكلية ثم اتجاههن بعد التخرج.

٢ - مقارنة اتجاهات طالبات الفصل الدراسي الأول بالصف الأول باتجاهات طالبات الفصل الدراسي الثاني بالصف الثاني للوقوف على مدى التغير في الاتجاهات.

٣ - مقارنة اتجاهات طالبات الكلية باتجاهات المعلمات القائمات بالتدريس بعد تخرجهن .

وقد توصلت الدراسة إلى أن :

١ - هناك فروق دالة إحصائيا بين تقديرات طالبات الصف الأول وبين تقديرات الطالبات الخريجات لصالح الخريجات.

٢ - هناك فروق دالة إحصائيا بين تقديرات طالبات الصف الأول وتقديرات المعلمات لصالح المعلمات.

٣ - لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الخريجات والمعلمات في النظرة الشخصية نحو المهنة، والسمات الشخصية، ومستقبل المهنة، ونظرة المجتمع نحو المهنة في حين ظهرت فروق دالة إحصائيا بين الخريجات والمعلمات لصالح المعلمات في التقويم الشخصي للقدرات المهنية والمجموع العام للمقياس. [ ٢١، ص ص ١٩٥ - ٢٠٢ ].

كما قامت صباح حنا هرمز بدراسة تتبعية لاتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس. وكان لتلك الدراسة عدة أهداف منها لتعرف اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس، والفروق بين اتجاهات الطلاب المقبولين في الصف الأول واتجاهاتهم في الصف الرابع نحو مهنة التدريس، والفروق بين اتجاهات الطالبات المقبولات في الصف الأول واتجاهاتهن في الصف الرابع. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١ - اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس إيجابية شاملة هذه النتيجة جميع متغيرات الدراسة ( المرحلة الدراسية، و التخصص، والجنس، والأقسام الدراسية ). مع الاختلاف بين بعض التخصصات في درجة الإيجابية.

٢ - اتجاهات الطلبة في الصف الرابع نحو مهنة التدريس أقل إيجابية من اتجاهاتهم عندما كانوا في الصف الأول.

٣ - اتجاهات طالبات الصف الرابع نحو مهنة التدريس أقل إيجابية من اتجاهاتهن عندما كن في الصف الأول.

٤ - اتجاهات طلبة الأقسام العلمية المقبولين في الصف الأول أقل إيجابية من اتجاهاتهم عندما أصبحوا في الصف الرابع.

٥ - اتجاهات طلبة الأقسام الإنسانية المقبولين في الصف الأول أقل إيجابية من اتجاهاتهم عندما أصبحوا في الصف الرابع.

٦ - اتجاهات طلبة الأقسام العلمية ( مختلف التخصصات ) المقبولين في الصف الأول أقل إيجابية مقارنة باتجاهاتهم في الصف الرابع عدا تخصص الرياضيات، فإن اتجاهاتهم في الصف الأول أكثر إيجابية منها في الصف الرابع.

٧ - اتجاهات الطلبة المقبولين في الصف الأول في الأقسام الإنسانية نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من اتجاهاتهم في الصف الرابع، عدا طلبة تخصص اللغة الإنجليزية فإن اتجاهاتهم في الصف الأول أقل إيجابية من اتجاهاتهم في الصف الرابع.

٨ - اتجاهات طالبات الأقسام العلمية في الصف الرابع تفوق اتجاهاتهن عندما كن في الصف الأول في جميع الأقسام.

٩ - اتجاهات طالبات الأقسام الإنسانية في الصف الأول في جميع الأقسام أكثر إيجابية من اتجاهاتهن عندما أصبحن في الصف الرابع. [ ٢٢، ص ص ٢٨٣، ٢٩٤ ].

كما قام المقوشي بدراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين اتجاهات الطلاب الجدد الذين قبلوا في كلية التربية - جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٠/١٤١١هـ وطلاب التربية الميدانية الذين تخرجوا في نهاية العام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ نحو مهنة التدريس [ ٢٣، ص ١٧٤ ]. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها :

١ - أن نسبة ٢٢٪ من الطلاب الجدد اتجاهاتهم سلبية نحو مهنة التدريس في حين ٧٨٪ منهم اتجاهاتهم إيجابية.

٢ - ليس هناك فرق في الاتجاه نحو مهنة التدريس بين من كانت كلية التربية خيارهم الأول وبين من لم تكن خيارهم الأول.

٣ - إن عدد طلاب التربية الميدانية الذين لديهم اتجاه إيجابي نحو مهنة التدريس يساوي عدد الذين لديهم اتجاه سلبي.

كما قام المحبوب بدراسة مستعرضة حول اتجاه طلاب وطالبات كلية التربية في التخصصات العلمية والأدبية نحو مهنة التدريس وكان الهدف من تلك الدراسة هو التعرف على اتجاه الطلاب والطالبات نحو مهنة التدريس عبر السنوات الأربع [ ٢٤ ، ص ٢٣٩ ]. وقد تكونت عينة البحث من ٤٠٨ طلاب وطالبات من كلية التربية جامعة الملك فيصل للعام الجامعي ١٤١٤/١٤١٥هـ وقد خرج الباحث بالنتائج التالية :

١ - أن اتجاه الطلاب نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من اتجاه الطالبات.

٢ - عدم وجود علاقة بين التخصص الأكاديمي والاتجاه نحو مهنة التدريس.

٣ - أن اتجاه طلاب وطالبات المستويين الدراسيين الثاني والرابع أكثر إيجابية من طلاب وطالبات المستويات الدراسية الأخرى.

٤ - أن اتجاه الذكور في المستوى الدراسي الأول نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من بقية مجموعات البحث الأخرى.

٥ - أن اتجاه الطلاب والطالبات ذوي التخصص العلمي في المستوى الأول أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس من بقية المجموعات الأخرى.

٦ - أن اتجاه الذكور ذوي التخصص العلمي في المستوى الدراسي الأول نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من بقية المجموعات [ ٢٤ ، ص ص ٢٦٦ - ٢٦٧ ].

وفي دراسة قام بها Hans وآخرون هدفت إلى تحديد اتجاهات الطلاب المدرسين في برنامج لإعداد مدرسي المرحلة الثانوية في جامعة غربي كنتاكي توصل الباحثون إلى :

١ - أن معظم المدرسين الطلاب كانوا على درجة عالية من الإيجابية في تقديرهم لتجربة المدرسين الطلاب.

٢ - وجود درجة عالية من الارتباط بين المعدل التراكمي السابق للطالب ودرجته على التدريس.

٣ - درجة الطالب على التدريس ليس لها علاقة ذات دلالة بالدرجة المعطاة للطالب في خبرته التدريسية [ ٢٥ ، ص ١ ].

كما أجرى أوانبور Awanbor دراسة حول مفهوم الذات واتجاه المدرسين المتدربين في نيجيريا نحو التدريس، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين مفهوم الذات والاتجاه نحو التدريس، حيث إن معظم أفراد العينة حصلوا على درجات عالية على الاستفتاء الخاص بمفهوم الذات إلا أنهم لم يظهروا اتجاها إيجابيا نحو مهنة التدريس مما قد يعزى إلى الوضع الاقتصادي واحترام المهنة [ ٢٦ ، ص١ ].

من استعراض الدراسات السابقة في مجال الاتجاه وجد الباحث أن دراسته تتشابه مع تلك الدراسات في بعض المتغيرات التي شملتها الدراسة كما تتشابه مع البعض الآخر في شموليتها لعدد من المؤسسات التربوية، إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن بعض الدراسات السابقة في كونها مقتصرة على البنين فقط دون البنات وكذلك على المستويين الأول والرابع فقط. كما أنها الدراسة الوحيدة التي شملت جميع كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، كما وجد الباحث أن الدراسات السابقة تتشابه في كثير من متغيراتها وبعض الأدوات المستخدمة.

## إجراءات الدراسة

### مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية البالغ عددها سبع عشرة كلية موزعة في عدة مناطق ويبلغ عددهم ما يقارب عشرين ألف

طالب (٢٠٠٠٠) ويحملون شهادات الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي والمعاهد العلمية ومعاهد إعداد المعلمين الثانوية ودبلوم الكليات المتوسطة.

**عينة الدراسة**

تم اختيار خمس كليات من كليات المعلمين تمثل المناطق الشمالية، والشرقية، والجنوبية، والغربية، والوسطى، وهي كليات تبوك، والدمام، وجازان، وجدة، والرياض، وقد تكونت العينة من طلاب المستوى الأول الملتحقين بهذه الكليات في الفصل الأول لعام ١٤٢٠هـ، ومن طلاب المستوى الرابع المتوقع تخرجهم في الفصلين الأول والثاني من العام نفسه. وقد تم توزيع عدد ١٨٠٠ نسخة من الاستفتاء على الكليات المذكورة وقد أعيد منها ١٦٠٠ نسخة بنسبة ٨٩٪، وقد تم استبعاد عدد ٣٩٢ نسخة لعدم استكمالها للشروط المطلوبة ومن ثم استخدم عدد ١٢٠٨ استفتاءات لغرض البحث، أي بنسبة ٦٧٪ من الاستفتاءات التي أرسلت أو بنسبة ٧٦٪ من الاستفتاءات التي أعيدت.

**خصائص العينة**

تم توزيع عينة الدراسة وفقا لعدد من المتغيرات وهي كما يلي :

**١ - حسب المستوى الدراسي**

جدول رقم ١. توزيع أفراد العينة وفقا للمستوى الدراسي

| المستوى | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| الأول | ٦٣٧ | ٥٢,٧ |
| الرابع | ٥٧٤ | ٤٧,٣ |
| المجموع | ١٢٠٨ | ١٠٠ |

ويظهر جدول رقم ١ تقارب نسبة الذين أجابوا عن الاستفتاء من المستويين الأول والرابع حيث مثل المستوى الأول ٥٢,٧٪ من حجم العينة ومثل المستوى الرابع ٤٧,٣٪ من أفراد العينة.

## ٢ - حسب التخصص في الكلية

**جدول رقم ٢. توزيع أفراد العينة حسب التخصص في الكلية**

| التخصص | عدد الطلاب | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الدراسات القرآنية | ٢٣١ | ١٩.١ |
| اللغة العربية | ٣٤٢ | ٢٨.٣ |
| العلوم | ٢٥٨ | ٢١.٤ |
| الرياضيات | ٢٧٠ | ٢٢.٤ |
| التربية الفنية | ١٠٧ | ٨.٩ |
| المجموع | ١٢٠٨ | ١٠٠ |

تشمل كليات المعلمين التخصصات الآتية :

١ - القرآنية

٢ - الإسلامية

٣ - اللغة العربية

٤ - العلوم

٥ - الرياضيات

٦ - التربية الفنية

٧ - التربية الرياضية

٨ - الاجتماعيات

ونظرا لأنه في السنتين الأخيرتين تم إيقاف القبول في تخصصات الدراسات الإسلامية، والاجتماعيات، والتربية الرياضية لقلة الحاجة إليها والاكتفاء بخريجي الجامعات وكلية التربية الرياضية لسد الاحتياج، فلم تضمن تلك التخصصات في الدراسة الحالية وإنما اقتصر على التخصصات المذكورة في الجدول أعلاه، حيث لا يوجد من

التخصصات الثلاثة المشار إليها إلا من هم في المستوى الثالث أو المستوى الرابع فقط. ومما يجدر ذكره أن تخصصات القرآنية، واللغة العربية، والرياضيات تأخذ النصيب الأكبر من عدد الطلاب المقبولين كل عام.

### ٣ – حسب الكليات

**جدول رقم ٣. توزيع أفراد العينة حسب الكلية**

| الكلية | عدد الطلاب | النسبة |
|---|---|---|
| الدمام | ١٣٩ | ١١.٥ |
| جدة | ٢٦٩ | ٢٢.٣ |
| تبوك | ١٧٢ | ١٤.٢ |
| الرياض | ٤٣٩ | ٣٦.٣ |
| جازان | ١٨٩ | ١٥.٦ |
| المجموع | ١٢٠٨ | ١٠٠ |

يوضح جدول رقم ٣ أن أكبر نسبة من العينة جاءت من كلية المعلمين بالرياض وذلك لكونها أكبر كليات المعلمين من حيث عدد الطلاب.

### ٤ – حسب المعدل التراكمي

**جدول رقم ٤. توزيع أفراد العينة حسب المعدل التراكمي في الكلية**

| المعدل | ٤.٥ – ٥ | ٣,٧٥ – أقل من ٤,٥ | ٢,٧٥ – أقل من ٣,٧٥ | ٢ أقل من ٢,٧٥ | أقل من ٢ | لم يحدد | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العدد | ١٤ | ١٧٦ | ٦٠٢ | ٢٩٤ | ٦٨ | ٤٥ | ١٢٠٨ |
| النسبة | ١.١٥٩ | ١٤.٧٥ | ٤٩.٨٣٤ | ٢٤.٣٣٨ | ٥.٦٢٩ | ٤.٤٧ | ١٠٠ |

يوضح جدول رقم ٤ أن ما يقارب ٥٠٪ من أفراد العينة هم من ذوي المعدل التراكمي ( ٢,٧٥ - أقل من ٣,٧٥ ) " جيد، " بينما يمثل معدل تقدير مقبول ( ٢ - أقل من٢,٧٥ ) نسبة ٢٤,٣٤٪ ، كما يلاحظ أن نسبة ٤,٤٧ لم تحدد المعدل التراكمي.

## أداة الدراسة

لقد تمت مراجعة الدراسات السابقة والاستفادة من الأدوات المشابهة للأداة التي طورها الباحث واستخدمها، كما تم استطلاع رأي بعض أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة في مجال بناء أدوات لقياس الاتجاهات. كما استفاد الباحث من خبرته التدريسية وخاصة تدريسه مقرر البحث التربوي لعدة فصول في بناء الاستفتاء الخاص بجمع المعلومات لهذه الدراسة. تكون الاستفتاء من ٤٢ فقرة موزعة على أربعة محاور هي :

١ - النظرة الشخصية نحو المهنة (١٠ فقرات)

٢ - متاعب المهنة ( ١٠ فقرات)

٣ - النظرة الاجتماعية والاقتصادية نحو المهنة (١٢ فقرة)

٤ - الإعداد للمهنة (١٠) فقرات كما شمل الاستفتاء جزءا خاصا بالمعلومات العامة عن أفراد العينة (متغيرات الدراسة).

## صدق أداة الدراسة

تم إيجاد صدق الأداة بالطرق الآتية

### ١ - صدق المحكمين

يعد صدق المحكمين إحدى الخطوات المتبعة في صدق المحتوى ويعتمد على الاستئناس برأي المتخصصين في المجال الذي تقيسه الأداة، حول فقرات الأداة بناء على بعض المعايير التي يراها معد الأداة مثل مدى ملاءمتها وتمثيلها للسلوك المراد قياسه

وكذلك انتمائها للمحور الذي تمثله وهو بهذا لا يعتبر صدقا ظاهريا. وقد تم عرض الاستفتاء بصيغته الأولية على ثمانية (٨) من المختصين من أعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بالرياض وكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، حيث طلب منهم تحديد مناسبة كل فقرة من فقرات الاستفتاء لقياس الاتجاه ومدى وضوحها من عدمه. وقد تفضلوا مشكورين بإبداء الرأي والمشورة حول فقرات الاستفتاء والتوجيه بالملاحظات اللازم عملها.

وقد تم تعديل الاستفتاء بناء على الملاحظات التي وردت من المحكمين، حيث أصبح الاستفتاء في صورته النهائية يتكون من ٤٢ فقرة بدلا من ٤٥ فقرة بالصيغة الأولية. ويشمل الاستفتاء ٢٢ فقرة صيغت بشكل إيجابي و٢٠ فقرة صيغت بشكل سلبي وهي على طريقة سلم ليكرت بحيث يتكون السلم من خمسة اختيارات هي : أوافق تماما ، وتأخذ (٤) درجات، أوافق وتأخذ (٣) درجات، لا أوافق وتأخذ (٢) درجتين، لا أوافق بتاتا وتأخذ درجة واحدة (١)، ولا أستطيع التحديد وتأخذ صفرا. وقد عكست الدرجات للفقرات السابقة وأعطيت الدرجات ( ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، صفر ) للإجابات أوافق تماما ، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بتاتا ، ولا أستطيع التحديد .

### ٢ – صدق الفقرات ( الاتساق الداخلي ) internal consistency

تم تطبيق الاستفتاء على عينة استطلاعية مقدارها ٢٣٤ طالبا من طلاب كلية المعلمين بالرياض، وذلك لغرض معرفة صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستفتاء حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كما يتضح ذلك من جدول رقم ٥ .

**جدول رقم ٥. معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه**

| م١ النظرة الشخصية للمهنة | | | م٢ متاعب للمهنة | | | م٣ النظرة الاجتماعية والاقتصادية | | | م٤ الإعداد للمهنة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
| ١ | ٠,٥٣ | ٠,٠١ | ٨ | ٠,٥٩ | ٠,٠١ | ٢١ | ٠,٤٣ | ٠,٠١ | ٣٣ | ٠,٤٤ | ٠,٠١ |
| ٢ | ٠,٤١ | ٠,٠١ | ١١ | ٠,٤٨ | ٠,٠١ | ٢٢ | ٠,٢٨ | ٠,٠١ | ٣٤ | ٠,٣٥ | ٠,٠١ |
| ٣ | ٠,٤٤ | ٠,٠١ | ١٢ | ٠,٥٩ | ٠,٠١ | ٢٣ | ٠,٥٠ | ٠,٠١ | ٣٥ | ٠,٣٧ | ٠,٠١ |
| ٤ | ٠,٢١ | ٠,٠١ | ١٣ | ٠,٢٠ | ٠,٠١ | ٢٤ | ٠,٥٢ | ٠,٠١ | ٣٦ | ٠,٤٩ | ٠,٠١ |
| ٥ | ٠,٢٠ | ٠,٠١ | ١٤ | ٠,٥٤ | ٠,٠١ | ٢٥ | ٠,٢٨ | ٠,٠١ | ٣٧ | ٠,٣٩ | ٠,٠١ |
| ٦ | ٠,٤٨ | ٠,٠١ | ١٥ | ٠,٣٦ | ٠,٠١ | ٢٦ | ٠,٥١ | ٠,٠١ | ٣٨ | ٠,٥٥ | ٠,٠١ |
| ٧ | ٠,٥٥ | ٠,٠١ | ١٧ | ٠,٦١ | ٠,٠١ | ٢٧ | ٠,٢٨ | ٠,٠١ | ٣٩ | ٠,٣٩ | ٠,٠١ |
| ٩ | ٠,٦٣ | ٠,٠١ | ١٨ | ٠,٤١ | ٠,٠١ | ٢٨ | ٠,٤٦ | ٠,٠١ | ٤٠ | ٠,٤٠ | ٠,٠١ |
| ١٠ | ٠,٦١ | ٠,٠١ | ١٩ | ٠,٢٠ | ٠,٠١ | ٢٩ | ٠,٣٩ | ٠,٠١ | ٤١ | ٠,٥٣ | ٠,٠١ |
| ١٦ | ٠,٤٤ | ٠,٠١ | ٢٠ | ٠,٤٣ | ٠,٠١ | ٣٠ | ٠,٥٠ | ٠,٠١ | ٤٢ | ٠,٥٢ | ٠,٠١ |
| | | | | | | ٣١ | ٠,٣٧ | ٠,٠١ | | | |
| | | | | | | ٣٢ | ٠,٢٨ | ٠,٠١ | | | |

يوضح جدول رقم ٥ أن معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كانت جيدة وعند مستوى دلالة ٠,٠١.

### ٣ – صدق المحاور ( الاتساق الداخلي ) internal consistency

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للأداة ويتضح ذلك في جدول رقم ٦.

**جدول رقم ٦. معاملات ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للأداة**

| المحاور | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| النظرة الشخصية للمهنة | ٧٧ | ٠,٠١ |
| متاعب المهنة | ٧٦ | ٠,٠١ |
| النظرة الاجتماعية والاقتصادية للمهنة | ٧٨ | ٠,٠١ |
| الإعداد للمهنة | ٧١ | ٠,٠١ |

يتضح من جدول رقم ٦ أن معاملات ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للأداة كانت عالية وتراوحت بين ٠,٧١ إلى ٠,٧٨ وعند مستوى دلالة ٠,٠١ .

## ثبات الأداة

تم قياس ثبات الأداة باستخدام عينة مقدراها ٢٣٤ طالبا من طلاب كلية المعلمين بالرياض وذلك عن طريق حساب الاتساق الداخلي internal consistency باستخدام معادلة كروبناخ ألفا Cronbach Alpha ، حيث بلغت درجة الثبات الكلية للأداة ٠,٨٠ ، ويوضح جدول رقم ٧ معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الأداة. .

**جدول رقم ٧. معامل ثبات الفا كرونباخ**

| المحاور | معامل الارتباط |
|---|---|
| النظرة الشخصية للمهنة | ٠.٥٧ |
| متاعب المهنة | ٠.٥٦ |
| النظرة الاجتماعية والاقتصادية للمهنة | ٠.٥١ |
| الإعداد للمهنة | ٠.٥٥ |
| المحاور مجتمعة | ٠.٨٠ |

## تحليل النتائج ومناقشتها

### السؤال الأول

ما اتجاهات طلاب كليات المعلمين بشكل عام نحو مهنة التدريس؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية كما هو واضح من جدول رقم ٨.

**جدول رقم ٨ . متوسطات استجابات أفراد العينة على محاور الاستفتاء**

| المحاور | الانحراف المعياري | المتوسط |
|---|---|---|
| النظرة الشخصية لمهنة التدريس | ٠.٥٢ | ٢.٨٣ |
| متاعب مهنة التدريس | ٠.٥٢ | ٢.٢٤ |
| المكانة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التدريس | ٠.٥٢ | ٢.٣٤ |
| الإعداد لمهنة التدريس | ٠.٥٣ | ٢.٨١ |
| المحاور مجتمعة | ٠.٣٩ | ٢.٥٤ |

يلاحظ من جدول رقم ٨ أن متوسطات المحاور تراوحت بين ٢.٨٣ كحد أعلى و٢.٢٤ كحد أدنى ، كما أن المتوسط العام للمحاور مجتمعة بلغ ٢.٥٤ وكل هذه المتوسطات تقع ضمن الاتجاه الإيجابي أي أعلى من درجة الاتجاه السلبي التي هي (٢) فأقل وهو الوزن المعطى لعدم الموافقة على الفقرات.

وعليه تكون اتجاهات الطلاب إيجابية نحو مهنة التدريس وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه حمدان الغامدي [ ١٢ ] وكذلك ما توصل إليه هرمز [ ١ ]. .

ولمعرفة اتجاهات الطلاب نحو كل محور على حدة وبصفة أكثر تفصيلا فإن ذلك يتضح من الجداول ذات الأرقام ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢.

يظهر جدول رقم ٩ المتعلق بالنظرة الشخصية لمهنة التدريس أن متوسطات عبارات هذا المحور انحصرت بين ٣،٣٨ كحد أعلى و٢،١٢ كحد أدنى، وهذا يعني أن هناك نظرة شخصية إيجابية لدى أفراد العينة نحو مهنة التدريس بشكل عام حيث إن المتوسط العام لعبارات هذا المحور بلغ ٢،٨٣.

وبالنظر لنتائج الطلاب على المحاور الأربعة فإنه يتضح أن من يتقدم لكليات المعلمين لديهم اتجاهات ونظرة شخصية إيجابية نحو المهنة إلا أنه ليس بالمستوى المطلوب من الإيجابية ولذلك فإنه من المهم معرفة دور كل من الإعداد التربوي ومواد التخصص في تأثيرها على هذه الاتجاهات والكيفية التي يمكن عن طريقها تنمية هذه الاتجاهات نحو الأفضل.

**جدول رقم ٩. التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن عبارات المحور الأول المتعلق بالنظرة الشخصية لمهنة التدريس مرتبة تنازليا**

| م | العبارة | | أوافق تماما | أوافق | لا أوافق | لا أوافق بتاتا | لا أستطيع التحديد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أشعر بالرضا من أنني سوف أصبح مدرسا | التكرار | ٧٠٤ | ٣٩٨ | ٣١ | ١٠ | ٦٥ | ٣.٣٨ |
| | | النسبة | ٥٨.٣ | ٣٢.٩ | ٢.٦ | ٠.٨ | ٥.٤ | |
| ٢ | أعتقد أن كل شخص يستطيع أن يصبح مدرسا | التكرار | ١٦ | ٦٠ | ٥١١ | ٥٤٧ | ٧٤ | ٣.١٩ |
| | | النسبة | ١.٣ | ٥ | ٤٢.٣ | ٤٥.٣ | ٦.١ | |
| ٣ | أعتقد أن التدريس سوف يتيح لي مراجعة المادة العلمية | التكرار | ٤٤٢ | ٥٧٣ | ٧٩ | ٢٢ | ٩٢ | ٣.٠٤ |
| | | النسبة | ٣٦.٦ | ٤٧.٤٣ | ٦.٥٤ | ١.٨٢ | ٧.٦١ | |
| ٤ | أرى أن التدريس يجعل المدرس طالب علم طول حياته | التكرار | ٤٧٣ | ٥٠٠ | ١١٣ | ٢١ | ١٠١ | ٣.٠١ |
| | | النسبة | ٣٩.١ | ٤١.٤ | ٩.٤ | ١.٧ | ٨.٤ | |
| ٥ | لو أتيحت لي فرصة الانتقال إلى كلية غير تربوية لفعلت | التكرار | ٧٤ | ٩٧ | ٤٧٧ | ٤٤٩ | ١١١ | ٢.٨٩ |
| | | النسبة | ٦.١ | ٨ | ٣٩.٥ | ٣٧.٢ | ٩.٢ | |
| ٦ | أرى أن التدريس مهنة مملة | التكرار | ٥٢ | ١٠٤ | ٥٠٥ | ٤٠١ | ١٤٦ | ٢.٨٠ |
| | | النسبة | ٤.٣ | ٨.٦ | ٤١.٨ | ٣٣.٢ | ١٢.١ | |
| ٧ | أعتقد أن التدريس مجال للإبداع العلمي | التكرار | ٣١٢ | ٥٧٢ | ١٥٣ | ٤٩ | ١٢٢ | ٢.٧٥ |
| | | النسبة | ٢٥.٨ | ٤٧.٤ | ١٢.٧ | ٤.١ | ١٠.١ | |

**تابع جدول رقم ٩**

| م | العبـــــــــــارة | | أوافق تماما | أوافق | لا أوافق | لا أوافق بتاتا | لا أستطيع التحديد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٨ | أعتقد أن أكثر أوقاتي متعة هي التي سوف أقضيها بين طلابي | التكرار | ٣١٧ | ٥٥٠ | ١٢٤ | ٣٨ | ١٧٩ | ٢.٦٥ |
| | | النسبة | ٢٦.٢ | ٤٥.٥ | ١٠.٣ | ٣.١ | ١٤.٨ | |
| ٩ | أشعر بأن كثرة المدرسين تقلل من أهمية مهنة التدريس | التكرار | ١٥٠ | ٢٥٣ | ٤٢٣ | ٢٥٣ | ١٢٩ | ٢.٤٣ |
| | | النسبة | ١٢.٤ | ٢٠.٩ | ٣٥ | ٢٠.٩ | ١٠.٧ | |
| ١٠ | أعتقد أنه يكفي مهنة التدريس ميزة كثرة الإجازات | التكرار | ١٤٥ | ٣١٢ | ٣٩٤ | ٢٥٦ | ١٠١ | ٢.١٢ |
| | | النسبة | ١٢ | ٢٥.٨ | ٣٢.٦ | ٢١.٢ | ٨.٤ | |
| | المتوسط الحسابي العام | | | | | | | ٢.٨٣ |

كما أظهر جدول رقم ١٠ التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن عبارات المحور المتعلق بمتاعب المهنة، وقد انحصرت متوسطات عبارات هذا المحور بين ٣.٣٧ و ١.٦٤ ، ويتضح من الجدول أن العبارات الست الأولى تقع متوسطاتها في الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس في حين تقع متوسطات العبارات الأربع الأخيرة في مجال الاتجاه السلبي، إلا أن المتوسط العام لعبارات هذا المحور يقع ضمن الاتجاه الإيجابي حيث يساوي ٢.٢٤. وباستقراء النتائج السابقة فإنه يظهر أن طلاب كليات المعلمين لديهم الشعور بوجود بعض الأعباء ومواجهة بعض المشكلات أثناء العملية التعليمية وهذا يستدعي العمل على إزالة هذا الاعتقاد خلال مقررات التربية والمناهج وكذلك القيام بالدراسات الميدانية لمعرفة رأي المدرسين القائمين على رأس العمل ومدى تطابقه مع رأي الطلاب ومحاولة العمل على تذليل الصعوبات التي تعترض المدرس في عمله ( إن وجدت ) .

جدول رقم ١٠. التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن عبـــارات المحور الثاني المتعلق بمتاعب المهنة مرتبة تنازليا

| م | العبـــــــــــارة | | أوافق تماما | أوافق | لا أوافق | لا أوافق بتاتا | لا أستطيع التحديد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أرى أن المدرس يتحلى بدرجة عالية من الصبر | التكرار | ٦٧٨ | ٤٣٠ | ٢٦ | ١٦ | ٥٨ | ٣.٣٧ |
| | | النسبة | ٥٦.١ | ٣٥.٦ | ٢.٢ | ١٠٣ | ٤.٨ | |
| ٢ | أعتقد أني سوف أشعر بالراحة عندما أصبح مدرسا | التكرار | ٣٧٧ | ٥٠٠ | ١٠٨ | ٣٣ | ١٩٠ | ٢.٧٠ |
| | | النسبة | ٣١.٢ | ٤١.٤ | ٨.٩ | ٢.٧ | ١٥.٧ | |
| ٣ | أعتقد أنني لن أكون مرتاحا نفسيا عندما أصبح مدرسا | التكرار | ٤٩ | ١٠٢ | ٥٢٢ | ٣٥٤ | ١٨١ | ٢.٦٨ |
| | | النسبة | ٤.١ | ٨.٤ | ٤٣.٢ | ٢٩.٣ | ١٥ | |
| ٤ | لا أعتقد أن قيامي بأعمال إضافية غير التدريس سوف يضايقني | التكرار | ١٦٥ | ٤٤٧ | ٢٨٥ | ١٢٨ | ١٨٣ | ٢.٢٣ |
| | | النسبة | ١٣.٧ | ٣٧ | ٢٣.٦ | ١٠.٦ | ١٥.١ | |
| ٥ | أعتقد أنه من السهل استثارة المدرس | التكرار | ١٣٤ | ٢٢٨ | ٤٤٩ | ١٥٣ | ٢٤٤ | ٢.١١ |
| | | النسبة | ١١.١ | ١٨.٩ | ٣٧.٢ | ١٢.٧ | ٢٠.٢ | |
| ٦ | أعتقد أن الدوام الرسمي للمدرس أقل من غيره من الموظفين | التكرار | ١٠٥ | ٣٢٨ | ٣٩٤ | ٢٥٩ | ١٢٢ | ٢.٠٣ |
| | | النسبة | ٨.٧ | ٢٧.٢ | ٣٢.٦ | ٢١.٤ | ١٠.١ | |
| ٧ | أعتقد أن التدريس مهنة متعبة وشاقة | التكرار | ٢٥٢ | ٥٠٩ | ٢٥٣ | ٩٣ | ١٠١ | ١.٩٩ |
| | | النسبة | ٢٠.٩ | ٤٢.١ | ٢٠.٩ | ٧.٧ | ٨.٤ | |
| ٨ | أشعر أن التدريس مهنة قليلة المشكلات | التكرار | ٥١ | ٢٧٩ | ٥٠٤ | ١٧٠ | ٢٠٤ | ١.٨٤ |
| | | النسبة | ٤.٢ | ٢٣.١ | ٤١.٧ | ١٤.١ | ١٦.٩ | |
| ٩ | أعتقد أنني سأواجه كثيرا من المشكلات عندما أصبح مدرسا | التكرار | ١٨٧ | ٤٠٩ | ٢٩٠ | ٦٨ | ٢٥٤ | ١.٧٨ |
| | | النسبة | ١٥.٥ | ٣٣.٩ | ٢٤ | ٥.٦ | ٢١ | |
| ١٠ | أعتقد أن المدرس يتحمل أعباء إضافية بجانب التدريس | التكرار | ٣٤٨ | ٥٦٦ | ١٢٩ | ٣٠ | ١٣٥ | ١.٦٤ |
| | | النسبة | ٢٨.٨ | ٤٦.٩ | ١٠.٧ | ٢.٥ | ١١.٢ | |
| | المتوسط الحسابي | | | | | | | ٢.٢٤ |

يوضح جدول رقم ١١ التكرارت والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن عبارات المحور المتعلق بالمكانة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التدريس،

وقد انحصرت متوسطات عبارات هذا المحور بين ٣،٣٥ و ١،٦٨ . ويظهر من الجدول أن العبارات السبع الأولى تقع متوسطاتها في الاتجاه الإيجابي في حين تقع متوسطات العبارات الخمس الأخيرة في مجال الاتجاه السالب بين ١،٨٣ و ١،٦٨ . إلا أن المتوسط العام لعبارات هذا المحور يبلغ ٢،٣٤ ويقع ضمن الاتجاه الإيجابي. مما يعني اتجاها إيجابيا بشكل عام لدى أفراد العينة فيما يتعلق بنظرتهم الاجتماعية والاقتصادية نحو مهنة التدريس. ويلاحظ أن العبارات التي أظهرت الطلاب اتجاها سالبا عنها هي المتعلقة بالنظرة الاقتصادية لمهنة التدريس وربما يكون هذا راجعا إلى نظام الترقية من مستوى إلى آخر وإلى الأعباء الملقاة على عاتق المدرس مما يستدعي دراسة هاتين الناحيتين دراسة وافية .

**جدول رقم ١١. التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن عبارات المحور الثالث المتعلق بالمكانة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التدريس مرتبة تنازليا**

| م | العبارة | | أوافق تماما | أوافق | لا أوافق | لا أوافق بتاتا | لا أستطيع التحديد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أشعر بالحرج عندما يعلم الآخرون بأني سوف أصبح مدرسا | التكرار | ٣٠ | ٥١ | ٣٨٣ | ٥٩١ | ٥٣ | ٣،٣٥ |
| | | النسبة | ٢،٥ | ٤،٢ | ٣١،٧ | ٥٧،٢ | ٤،٤ | |
| ٢ | أعتقد أن المسؤولية الاجتماعية للمدرس لا تقل أهمية عن مسؤولية أي موظف أخر | التكرار | ٤٨٤ | ٤٠٦ | ٩٨ | ٦٧ | ٥٣ | ٣،١٦ |
| | | النسبة | ٤٨،٣ | ٣٣،٦ | ٨،١ | ٥،٥ | ٤،٤ | |
| ٣ | أشعر بالفخر عندما يعلم الآخرون بأنني سأصبح مدرسا | التكرار | ٤١٩ | ٥٢٢ | ١٠٠ | ٥١ | ١١٦ | ٢،٨٩ |
| | | النسبة | ٣٤،٧ | ٤٣،٢ | ٨،٣ | ٤،٢ | ٩،٦ | |
| ٤ | أشعر بأن مهنة التدريس أكثر ضمانا وظيفيا من غيرها من المهن | التكرار | ٣٢٩ | ٥٤٤ | ١٥٤ | ٣٨ | ١٤٣ | ٣،٧٣ |
| | | النسبة | ٢٧،٢ | ٤٥ | ١٢،٧ | ٣،١ | ١١،٨ | |
| ٥ | أعتقد أنه مهما ترقى المدرس في الكادر التعليمي فسيظل المجتمع ينظر إليه نظرة أقل من غيره | التكرار | ١٤٢ | ٢٠٧ | ٤٣٩ | ٢٩٧ | ١٢٣ | ٢،٥٣ |
| | | النسبة | ١١،٨ | ١٧،١ | ٣٦،٣ | ٢٤،٦ | ١٠،٢ | |
| ٦ | أعتقد أن المجتمع سوف يحترمني مدرسا أكثر مما لو كنت في وظيفة أخرى | التكرار | ٢٦٧ | ٤٣٣ | ١٩٢ | ١٢٠ | ١٩٦ | ٢،٣٨ |
| | | النسبة | ٢٢،١ | ٣٥،٨ | ١٥،٩ | ٩،٩ | ١٦،٢ | |

تابع جدول رقم ١١

| م | العبـــــــــــارة | | أوافق تماما | أوافق | لا أوافق | لا أوافق بتاتا | لا أستطيع التحديد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | أرى أن نظرة المجتمع إلى المدرس أقل من نظرته | التكرار | ١٩٨ | ٢٨٦ | ٣٩٦ | ٢١٩ | ١٠٩ | ٢.٣٥ |
| | إلى أصحاب المهن الأخرى | النسبة | ١٦.٤ | ٢٣.٧ | ٣٢.٧ | ١٨.١ | ٩ | |
| ٨ | أعتقد أن مهنة التدريس ذات دخل مادي أكثر | التكرار | ٦٢ | ٢٧٤ | ٤٧٣ | ١٩٢ | ٢٠٧ | ١.٨٣ |
| | من غيرها من المهن | النسبة | ٥.١ | ٢٢.٧ | ٣٩.٢ | ١٥.٩ | ١٧.١ | |
| ٩ | نظام العلاوة في كادر التعليم يريحني جدا | التكرار | ٩٤ | ٣٢٩ | ٣٣٧ | ١٢٣ | ٣٢٥ | ١.٧٩ |
| | | النسبة | ٧.٨ | ٢٧.٢ | ٢٩.٧ | ١٠.٢ | ٢٦.٩ | |
| ١٠ | أعتقد أن نظام الترقية في كادر التعليم يجد من | التكرار | ٢٤٥ | ٣٣٦ | ٢٦٣ | ٩٠ | ٢٧٤ | ١.٧١ |
| | الإقبال عليه | النسبة | ٢٠.٣ | ٢٧.٨ | ٢١.٨ | ٧.٥ | ٢٢.٧ | |
| ١١ | أرى أن كادر التعليم لا يوفر حوافز مادية | التكرار | ٢٥٤ | ٣٨٢ | ٢٥٢ | ٧٠ | ٢٥٠ | ١.٧٠ |
| | للمعلمين | النسبة | ٢١ | ٣١.٦ | ٢٠.٩ | ٥.٨ | ٢٠.٧ | |
| ١٢ | أعتقد أن الدخل المادي للمدرس لا يساوي | التكرار | ٣٦٢ | ٣٦٢ | ٢٣١ | ٦٤ | ١٨٩ | ١.٦٨ |
| | الجهد الذي يقوم به | النسبة | ٣٠ | ٣٠ | ١٩.١ | ٥.٣ | ١٥.٦ | |
| | المتوسط الحسابي | | | | | | | ٢.٣٤ |

كما يظهر جدول رقم ١٢ التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن عبارات المحور المتعلق بالإعداد لمهنة التدريس حيث انحصرت متوسطات عبارات هذا المحور بين ٢.٣٥ و ٢.١٢ ، وهذا يعني أنها كلها تقع في مجال الاتجاه الإيجابي كما يؤيد ذلك المتوسط العام لعبارات المحور البالغ ٢.٨١.

جدول رقم ١٢. التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن عبـــارات المحور الرابع المتعلق بالإعداد لمهنة التدريس مرتبة تنازليا

| م | العبـــــــــــارة | | أوافق تماما | أوافق | لا أوافق | لا أوافق بتاتا | لا أستطيع التحديد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أرى أن المدرس يحتاج إلى تجديد معلوماته باستمرار | التكرار | ٦٣٧ | ٤٦٣ | ٤١ | ٢٣ | ٤٤ | ٣.٣٥ |
| | | النسبة | ٥٢.٧ | ٣٨.٣ | ٣.٤ | ١.٩ | ٣.٦ | |
| ٢ | أرى أن المدرس يحتاج لمهارات عالية | التكرار | ٥٩٨ | ٥٠١ | ٥٣ | ١٩ | ٣٧ | ٣.٣٣ |
| | | النسبة | ٤٩.٥ | ٤١.٥ | ٤.٤ | ١.٥ | ٣.١ | |
| ٣ | أعتقد أن المدرس يحتاج إلى إعداد وتدريب أكثر من أصحاب المهن الأخرى | التكرار | ٥٧٨ | ٤٥٥ | ٨٦ | ٣٣ | ٥٦ | ٣.٢١ |
| | | النسبة | ٤٧.٨ | ٣٧.٧ | ٧.١ | ٢.٧ | ٤.٦ | |
| ٤ | أعتقد أن المدرس يحتاج إلى الإلمام بمعلومات أكثر مما هو موجود في الكتب المقررة | التكرار | ٦١٢ | ٣٨٣ | ٩٧ | ٧٠ | ٤٦ | ٣.٢٠ |
| | | النسبة | ٥٠.٧ | ٣١.٧ | ٨ | ٥.٨ | ٣.٨ | |
| ٥ | أعتقد أن مهنة التدريس لا تحتاج إلى إعداد عال | التكرار | ٦٨ | ١٢٩ | ٤٧٤ | ٤٧٧ | ٦٠ | ٣.٠٣ |
| | | النسبة | ٥.٦ | ١٠.٧ | ٣٩.٢ | ٣٩.٥ | ٥ | |
| ٦ | أشعر بأن إعدادي في الكلية لن يمكنني من ممارسة مهنة التدريس | التكرار | ٨٦ | ١٤٣ | ٤٧١ | ٣٧٨ | ١٣٠ | ٢.٧٣ |
| | | النسبة | ٧.١ | ١١.٨ | ٣٩ | ٣١.٣ | ١٠.٨ | |
| ٧ | وجدت مستوى الدراسة في الكلية أقل مما كنت أتوقع | التكرار | ١٦٣ | ٢٢٠ | ٤٢١ | ٢٩٠ | ١١٤ | ٢.٥٠ |
| | | النسبة | ١٣.٥ | ١٨.٢ | ٣٤.٩ | ٢٤ | ٩.٤ | |
| ٨ | مع أنني سوف أصبح مدرسا إلا أنني أجهل كثيرا من طرق التدريس | التكرار | ١٣١ | ٣٦٨ | ٤٠٠ | ١٨٢ | ١٢٧ | ٢.٣١ |
| | | النسبة | ١٠.٨ | ٣٠.٥ | ٣٣.١ | ١٥.١ | ١٠.٥ | |
| ٩ | أشعر أن المواد التي أدرسها لم ترغبني في مهنة التدريس | التكرار | ١٨٤ | ٢٥٥ | ٤٠٠ | ٢١٤ | ١٥٥ | ٢.٢٨ |
| | | النسبة | ١٥.٢ | ٢١.١ | ٣٣.١ | ١٧.٧ | ١٢.٨ | |
| ١٠ | المواد التي أدرسها في الكلية حببت إلي مهنة التدريس | التكرار | ١٥٣ | ٣٧٧ | ٢٩٧ | ٢٢٦ | ١٥٥ | ٢.١٢ |
| | | النسبة | ١٢.٧ | ٣١.٢ | ٢٤.٦ | ١٨.٧ | ١٢.٨ | |
| | المتوسط الحسابي العام | | | | | | | ٢.٨١ |

## السؤال الثاني

هل تختلف اتجاهات طلاب المستوى الأول عن اتجاهات طلاب المستوى الرابع نحو مهنة التدريس ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطات اتجاه طلاب المستوى الأول وطلاب المستوى الرابع ، وقد أوضح جدول رقم ١٣ عدم وجود اختلاف بين اتجاهات طلاب المستوى الأول والمستوى الرابع نحو المحاور الثلاثة الأولى من الاستفتاء وهي النظرة الشخصية لمهنة التدريس ، ومتاعب مهنة التدريس ، والمكانة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التدريس. ويفسر الباحث هذا التطابق في وجهات النظر إلى أن بعض طلاب المستوى الرابع لم يمارسوا التربية الميدانية كما أن الذين يمارسونها من الطلاب المدرسين لا تناط بهم أنصبة كاملة وقد لا تسند إليهم كافة الأعمال التي تسند إلى المدرس. بالإضافة إلى أن الطالب المدرس غير مثبت على كادر التعليم إضافة إلى قصر فترة التدريس مما يجعل علاقته بأولياء الأمور وبالمجتمع بشكل عام ليست قوية.

**جدول رقم ١٣. دلالة الفروق بين المستوى الأول والمستوى الرابع لأفراد العينة على محاور الدراسة**

| المحاور | مصدر التباين | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة " ت " القيمة | قيمة " ت " الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| النظرة الشخصية لمهنة التدريس | الأول | ٦٣٧ | ٢.٨٢ | ٠.٥٣٥ | ٠.٤٩ | غير دالة |
| | الرابع | ٥٧١ | ٢.٨٣ | ٠.٤٩٧ | | |
| متاعب مهنة التدريس | الأول | ٦٣٧ | ٢.٢٤ | ٠.٥٣٨ | ٠.٥٢ | غير دالة |
| | الرابع | ٥٧١ | ٢.٢٣ | ٠.٤٩٥ | | |
| المكانة الاقتصادية والاجتماعية لمهنة التدريس | الأول | ٦٣٧ | ٢.٣٥ | ٠.٥٣٣ | ٠.٨١ | غير دالة |
| | الرابع | ٥٧١ | ٢.٣٣ | ٠.٥١٦ | | |
| الإعداد لمهنة التدريس | الأول | ٦٣٧ | ٢.٧٥ | ٠.٥٤٩ | ٤.٠٢ | ٠.٠٠١ |
| | الرابع | ٥٧١ | ٢.٨٧ | ٠.٥٠٠ | | |
| المحاور مجتمعة | | ٦٣٧ | ٢.٥٣ | ٠.٤٠٢ | ٠.٩٧ | غير دالة |
| | | ٥٧١ | ٢.٥٥ | ٠.٣٧٢ | | |

أما فيما يختص بالمحور الرابع المتعلق بالإعداد لمهنة التدريس ، فقد أظهر الجدول رقم ١٣ أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند ٠.٠٠١ بين طلاب المستوى الأول وطلاب المستوى الرابع لصالح طلاب المستوى الرابع. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طلاب المستوى الرابع قد درسوا مقررات أكثر مما درسه زملاؤهم طلاب المستوى الأول وبخاصة مقررات التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس.

أما فيما يخص المحاور مجتمعة فلم تظهر فروق دالة بين طلاب المستوى الأول وطلاب المستوى الرابع في اتجاههم نحو مهنة التدريس وهذه النتيجة لا تتفق مع ما توصل إليه نافع [ ١٣ ] وطارق صالح [ ٧ ] ، إلا أن هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه عنايات زكي [ ٦ ] وما توصلت إليه نجاح الجمل [ ٢ ].

## السؤال الثالث

هل تختلف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف الكلية التي يدرسون فيها ؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في جدول ١٤.

جدول رقم ١٤. تحليل التباين للكشف عن الفروق في محاور الاستفتاء باختلاف الكلية

| المحاور | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | مجموع المربعات | قيمة " ت " القيمة | قيمة " ت " الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| النظرة الشخصية لمهنة التدريس | بين المجموعات | ٤ | ٥.١٨١ | ١.٢٩٥ | | |
| | داخل المجموعات | ١٢.٣ | ٣١٨.٢٦٧ | ٠.٢٦٥ | ٤.١٩٦ | ٠.٠٠٠٦ |
| متاعب مهنة التدريس | بين المجموعات | ٤ | ٠.٧٨٦ | ٠.١٩٦٦ | | |
| | داخل المجموعات | ١٢.٣ | ٣٢٢.٩٤٨ | ٠.٢٦٨٥ | ٠.٧٣٣ | غير دالة |

**تابع جدول رقم ١٤**

| المحاور | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | مجموع المربعات | قيمة " ت " القيمة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المكانة الاقتصادية والاجتماعية لمهنة التدريس | بين المجموعات | ٤ | ٨.٨٦٢ | ٢.٢١٥٥ | | |
| | داخل المجموعات | ١٢.٣ | ٣٣٣.٥٢٢ | ٠.٢٥٨٩ | ٨.٢٤ | ٠.٠٠٠ |
| الإعداد لمهنة التدريس | بين المجموعات | ٤ | ٣.٢٩٨ | ٠.٨٢٤٥ | | |
| | داخل المجموعات | ١٢.٣ | ٣٣٥.٤٦٤ | ٠.٢٧٨٩ | ٢.٩٥٧ | ٠.٠١٩ |
| المحاور مجتمعة | بين المجموعات | ٤ | ٣.٦٨٢ | ٠.٩١٨ | | |
| | داخل المجموعات | ١٢.٣ | ١٧٨.٠٧٣ | ٠.٠٤٨ | ٦.٢ | ٠.٠٠١ |

يوضح جدول رقم ١٤ وجود فروق دالة إحصائيا عند ٠.٠٠٠٦ بالنسبة للنظرة الشخصية لمهنة التدريس وعند مستوى ٠.٠٠٠١ بالنسبة للمكانة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التدريس وكذلك عند مستوى ٠.٠١٩ بالنسبة للإعداد للمهنة. ويفسر الباحث ذلك على أنه قد يكون لارتفاع رواتب المعلمين، مقارنة بغيرهم من فئات الموظفين، أثر على النظرة الاجتماعية والاقتصادية لطلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس. كما أن الفروق الدالة إحصائيا بالنسبة للإعداد لمهنة التدريس قد ترجع إلى أن أفراد العينة من المستوى الرابع قد درسوا من مقررات الإعداد التربوي أكثر مما درسه زملاؤهم من طلاب المستوى الأول مما أدى إلى وجود ذلك الفرق. كما أظهر الجدول فروقا دالة في الاتجاه فيما يخص محاور الاستفتاء مجتمعة عند مستوى ٠.٠٠٠١ إلا أنه لم تظهر فروق في الاتجاه نحو مهنة التدريس فيما يتعلق بالمحور الخاص بمتاعب المهنة. ولتحديد الفروق بين المتوسطات في محاور الاستفتاء تم استخدام اختبار شيفيه كما يظهر ذلك من جدول رقم ١٥ .

**جدول رقم ١٥. نتيجة اختبار شيفيه فيما يتعلق بالفروق في متوسطات محاور الاستفتاء باختلاف الكلية**

| المحاور | الكلية | المتوسط | الكليـــــــة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الدمام | جدة | تبوك | الرياض | جيزان |
| النظرة الشخصية لمهنة التدريس | الدمام | ٢٫٨٨ | | | | | |
| | جدة | ٢٫٨١ | | | | | |
| | تبوك | ٢٫٨٦ | | | | | |
| | الرياض | ٢٫٧٦ | | | | | |
| | جازان | ٢٫٩٤ | | | | * | |
| متاعب مهنة التدريس | الدمام | ٢٫٢٥ | | | | | |
| | جدة | ٢٫٢٢ | | | | | |
| | تبوك | ٢٫٢٥ | | | | | |
| | الرياض | ٢٫٢١ | | | | | |
| | جازان | ٢٫٢٩ | | | | | |
| المكانة الاقتصادية والاجتماعية لمهنة التدريس | الدمام | ٢٫٣٠ | | | | | |
| | جدة | ٢٫٣٩ | | | | * | |
| | تبوك | ٢٫٣٣ | | | | | |
| | الرياض | ٢٫٢٦ | | | | | |
| | جازان | ٢٫٥١ | * | | * | * | |
| الإعداد لمهنة التدريس | الدمام | ٢٫٨٧ | | | | | |
| | جدة | ٢٫٧٩ | | | | | |
| | تبوك | ٢٫٨٠ | | | | | |
| | الرياض | ٢٫٧٦ | | | | | |
| | جازان | ٢٫٩٠ | | | | * | |
| المحاور مجتمعة | الدمام | ٢٫٥٦ | | | | | |
| | جدة | ٢٫٥٤ | | | | | |
| | تبوك | ٢٫٥٥ | | | | | |
| | الرياض | ٢٫٤٩ | | | | | |
| | جازان | ٢٫٦٥ | | | | * | |

* فروق دالة .

يوضح جدول رقم ١٥ أن النظرة الشخصية لطلاب كلية المعلمين بجازان نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من نظرة زملائهم طلاب كلية المعلمين بالرياض. ويرى الباحث أن ذلك قد يعود إلى توافر مجالات الدراسة والعمل في الرياض أكثر منها في جازان، مما يجعل مهنة التدريس في جازان مفضلة على غيرها. أما فيما يتعلق بالمكانة الاقتصادية والاجتماعية للمدرس فقد أظهر جدول رقم ١٥ أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين طلاب كلية المعلمين بالرياض وطلاب كل من كليتي المعلمين في جدة وجازان لصالح الأخيرتين. ويرى الباحث أن السبب قد يعود إلى وجود فرص دراسية في الرياض ذات دخل مادي أكثر من مهنة التدريس مثل المجالات العسكرية وينظر إليها المجتمع بما فيه الطلاب نظرة أفضل من نظرته إلى المدرس.

يتضح من جدول رقم ١٥ أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين طلاب كلية المعلمين بجازان وطلاب كل من كليتي المعلمين في الدمام وتبوك لصالح الأولى فيما يخص المكانة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التدريس. أما فيما يتعلق بالإعداد لمهنة التدريس فيتضح من جدول رقم ١٥ أن اختيار شيفيه أظهر فروقا دالة بين طلاب كلية المعلمين بالرياض وطلاب كلية المعلمين بجازان لصالح الأخيرة، ويرى الباحث أن هذا يمكن إرجاعه إلى أن كلية المعلمين بجازان أقل من حيث عدد الطلاب وبالتالي تكون المجموعات أقل عددا مما هي عليه في كلية الرياض، وهذا يعطي فرصة أكبر للطلاب للاستفادة من عضو هيئة التدريس وكذلك تمكين عضو هيئة التدريس من استخدام طرق تدريس تساعد الطلاب على فهم المقررات بدرجة أكبر، وهذا ينعكس على مستوى التحصيل الذي بدوره يؤثر في حكم الطالب على المقررات التي يدرسها. كما أوضح جدول رقم ١٥ أن طلاب كلية المعلمين بجازان أكثر إيجابية في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس على محاور الاستفتاء مجتمعة من طلاب كلية المعلمين بالرياض، ويمكن أن يرد هذا إلى ما سبق ذكره آنفا من أن جازان لا توجد بها مؤسسات للتعليم العالي تعد لوظائف ذات دخل أعلى من كادر التعليم.

## السؤال الرابع

هل تختلف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف تخصصاتهم في الكلية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالات الفروق بين متوسطات اتجاهات طلاب تخصصات التربية الفنية ، والدراسات القرآنية ، رياضيات ، علوم ، لغة عربية نحو مهنة التدريس .

**جدول رقم ١٦. يوضح تحليل التباين بين الفروق في محاور الاستفتاء باختلاف التخصص**

| المحاور | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة " ت " | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | القيمة | الدلالة |
| النظرة الشخصية لمهنة التدريس | بين المجموعات | ٤ | ٢,٥١١ | ٠,٦٢٨ | ٢,٣٥ | ٠,٠٥٢ |
| | داخل المجموعات | ١٢,٣ | ٣٢٠,٩٣٧ | ٠,٢٦٧ | | |
| متاعب مهنة التدريس | بين المجموعات | ٤ | ٢,٦٦٧ | ٠,٦٦٧ | ٢,٤٩٨ | ٠,٠٤١ |
| | داخل المجموعات | ١٢,٣ | ٣٢١,٠٦٨ | ٠,٢٦٧ | | |
| المكانة الاقتصادية والاجتماعية لمهنة التدريس | بين المجموعات | ٤ | ٤,٣٧٤ | ١,٠٩٤ | ٤,٠١ | ٠,٠٠٣١ |
| | داخل المجموعات | ١٢,٣ | ٣٣٨ | ٠,٢٧٣ | | |
| الإعداد لمهنة التدريس | بين المجموعات | ٤ | ٣,٤٤٦ | ٠,٨٦٢ | ٣,٠٩ | ٠,٠١٥ |
| | داخل المجموعات | ١٢,٣ | ٣٣٥,٣١٥ | ٠,٢٧٩ | | |
| المحاور مجتمعة | بين المجموعات | ٤ | ٢,٨٨٧ | ٠,٧٢١٩ | ٤,٨٥ | ٠,٠٠٠٧ |
| | داخل المجموعات | ١٢,٣ | ١٧٨,٨٥٥ | ٠,١٤٨٧ | | |

وقد أظهر جدول رقم ١٦ وجود فروق ذات دلالة عند مستوى ٠.٥ بين متوسطات اتجاهات طلاب التخصصات المختلفة على المحور الأول، وعند ٠.٠٤ على المحور الثاني وعند مستوى ٠.٠٠٣ على المحور الثالث، وكذلك عند ٠.٠١٥ على المحور الرابع من محاور الاستفتاء. وكذلك أظهر جدول رقم ١٦ وجود فروق دالة عند ٠.٠٠٠٧ بالنسبة لمحاور الاستفتاء مجتمعة. ولمعرفة هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفية كما يظهر من جدول رقم ١٧.

**الجدول رقم ١٧. نتيجة اختيار شيفيه فيما يتعلق بالفروق في متوسطات محاور الاستبانة باختلاف التخصص**

| المحاور | الكلية | المتوسط | الكلية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | فنية | قرآنية | رياضيات | علوم | لغة عربية |
| النظرة الشخصية لمهنة التدريس | فنية | ٢.٧٢٥ | | | | | |
| | قرآنية | ٢.٨٩٦ | | | | | |
| | رياضيات | ٢.٧٩٤ | | | | | |
| | علوم | ٢.٧٣٨ | | | | | |
| | لغة عربية | ٢.٧٢٨ | | | | * | |
| متاعب مهنة التدريس | فنية | ٢.٢٢ | | | | | |
| | قرآنية | ٢.٩ | | | | | |
| | رياضيات | ٢.١٦ | | | | | |
| | علوم | ٢.٢٧ | | | | | |
| | لغة عربية | ٢.٢٤ | | | | | |
| المكانة الاقتصادية والاجتماعية لمهنة التدريس | فنية | ٢.٢٩ | | | | | |
| | قرآنية | ٢.٤٥ | | | * | | |
| | رياضيات | ٢.٢٧ | | | | | |
| | علوم | ٢.٣٢ | | | | | |
| | لغة عربية | ٢.٣٥ | | | | | |

**تابع جدول رقم ١٧**

| المحاور | الكلية | المتوسط | الكليـــة فنية | قرآنية | رياضيات | علوم | لغة عربية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | فنية | ٢,٧٣ | | | | | |
| | قرآنية | ٢,٩ | | | | | |
| الإعداد لمهنة التدريس | رياضيات | ٢,٧٦ | | | | | |
| | علوم | ٢,٧٩ | | | | | |
| | لغة عربية | ٢,٨٢ | | | | | |
| | فنية | ٢,٤٨ | | * | | | |
| | قرآنية | ٢,٦٣ | | | | | |
| المحاور مجتمعة | رياضيات | ٢,٤٩ | | * | | | |
| | علوم | ٢,٥٤ | | | | | |
| | لغة عربية | ٢,٥٥ | | | | | |

* فروق دالة

يوضح جدول رقم ١٧ أن الطلاب المتخصصين بالدراسات القرآنية أكثر إيجابية في اتجاههم نحو المكانة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التدريس من الطلاب المتخصصين في الرياضيات بمتوسطين مقدارهما ٢,٤٥ مقابل ٢,٢٧ علي التوالي.

كما أظهر جدول رقم ١٧ أن اتجاه الطلاب المتخصصين دراسات قرآنية أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس بشكل عام من زملائهم المتخصصين في التربية الفنية والرياضيات وبمعدل ٢,٦٣ ، وذلك على محاور الاستفتاء مجتمعة. ويرجع الباحث ذلك إلى طبيعة تلك المواد ، فقد تكون للأعمال اليدوية والواجبات في التربية الفنية التي تستغرق وقتا طويلا لإنجازها أثر في انخفاض درجة إيجابيتهم نحو المهنة ، كما أنه قد يكون

لفكرة صعوبة الرياضيات السائدة عند كثير من الناس وكثرة الواجبات التي يصححها المدرس أثر في انخفاض درجة إيجابية المتخصصين في الرياضيات نحو مهنة التدريس .

أما فيما يخص المحاور الأول والثاني والرابع ، فإن اختبار شيفيه لم يظهر الفروق بين المجموعات وهذا يرجع بطبيعة الحال إلى كون اختبار شيفيه قليل الحساسية بالنسبة للفروق الطفيفة بين المتوسطات ، ولكن بالنظر إلى متوسطات تلك المجموعات على المحاور الثلاثة المذكورة أعلاه فإن هناك فروقا وإن كان معظمها طفيفا ، وعليه يمكن الاستدلال على تلك الفروق باستخدام اختبار (ت) ، حيث أظهر بالنسبة للمحور الأول ( النظرة الشخصية لمهنة التدريس ) ، أن هناك فرقا بين المجموعتين الأولى والثانية ( الفنية ، القرآنية) بقيمة ت = ٢.٨٩ ؛ وبين المجموعتين الأولى والرابعة ( الفنية - العلوم ) بقيمة ت = ١.٩٨ ؛ وبين المجموعتين الأولى والخامسة ( الفنية واللغة العربية) بقيمة ت = ١.٧٢ ؛ وبين المجموعتين الثانية والثالثة - ( القرآنية - الرياضيات ) بقيمة ت ٢.٩ ؛ وبين المجموعتين الثانية والخامسة ( القرآنية واللغة العربية ) بقيمة ت = ١.٧٢ ؛ وهذه القيم أعلى من القيمة المحددة في الجدول البالغة ١.٦٤٥.

كذلك عند النظر إلى المحور الثاني ( متاعب مهنة التدريس ) نجد أنه باستخدام اختبار ( ت ) فإن هناك فروقا دالة بين المجموعتين الأولى والثانية ( الفنية والقرآنية ) بقيمة ت = ١٠.٨١ ؛ وبين المجموعتين الثانية والثالثة ( القرآنية والرياضيات ) بقيمة ت = ٢.٧٨ ؛ وبين المجموعتين الثالثة والرابعة ( الرياضيات والعلوم ) بقيمة ت = ٢.٥٥ ؛ وبين المجموعتين الثالثة والخامسة ( الرياضيات واللغة العربية) بقيمة ت = ٢ ؛ وهذه القيم لـ (ت) أعلى من القيمة في الجدول عند ٠.٠٥ .

أيضا عند استخدام اختبار " ت " بالنسبة للمحور الرابع وجد أن هناك فروقا دالة بين المجموعتين الأولى والثانية ( الفنية والقرآنية ) بقيمة " ت " = ٣.٠١ ؛ وكذلك بين المجموعتان القرآنية والرياضيات بقيمة " ت " = ٣.٠٨ ؛ أما المجموعتان الثانية والرابعة

(القرآنية والعلوم ) فقد بلغت قيمة " ت " ٢,٥١ وكل قيم " ت " هذه أعلى من القيمة المقابلة لها في الجدول عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .

ورغم بعض المحاذير باستخدام اختبار "ت" بعد تحليل التباين [ ٢٧ ، ص ٣٨٢] إلا أن الباحث رغب فقط في إظهار أين تكمن تلك الفروق عندما أخفق اختبار شيفيه في الكشف عنها.

## السؤال الخامس

هل تختلف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف تحصيلهم في الكلية ؟

جدول رقم ١٨. تحليل التباين بين الفروق في محاور الاستفتاء باختلاف المعدل التراكمي في الكلية

| المحاور | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة " ت " القيمة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| النظرة الشخصية لمهنة التدريس | بين المجموعات | ٤ | ٠,٤٥٠٨ | ٠,١١٢٧ | ٠,٤٢ | ٠,٧٩ |
| | داخل المجموعات | ١١٤٩ | ٣٠٥,١٧٤ | ٠,٢٦٥٦ | | |
| متاعب مهنة التدريس | بين المجموعات | ٤ | ١,٦٤١ | ٠,٤١ | ١,٥٣ | ٠,١٩١ |
| | داخل المجموعات | ١١٤٩ | ٣٠٧,٩٥٢ | ٠,٢٦٨ | | |
| المكانة الاقتصادية والاجتماعية لمهنة التدريس | بين المجموعات | ٤ | ١,٤١ | ٠,٣٥٢ | ١,٢٩ | ٠,٢٦٩ |
| | داخل المجموعات | ١١٤٩ | ٣١٢,٦٧٨ | ٠,٢٧٢ | | |
| الإعداد لمهنة التدريس | بين المجموعات | ٤ | ٠,٢٥٤٤ | ٠,٠٦٤ | ٠,٢٢٥ | ٠,٩٢ |
| | داخل المجموعات | ١١٤٩ | ٣٢٤,٢٤١ | ٠,٢٨٢ | | |
| المحاور مجتمعة | بين المجموعات | ٤ | ٠,٣٠ | ٠,٠٧٥ | ٠,٥٠ | ٠,٧٣ |
| | داخل المجموعات | ١١٤٩ | ١٧٢ | ٠,١٤٩٧ | | |

وفي ضوء النتائج التي أوضحها جدول رقم ١٨ ظهر عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات اتجاهات المجموعات المختلفة نحو مهنة التدريس حسب فئات التحصيل في الكلية ( راسب، مقبول، جيد، جيد جدا ، ممتاز). وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه الغامدي والراشد [ ١٦ ]، وكذلك مع ما توصل إليه حمدان الغامدي [ ١٢ ]، كما أنها تتفق مع دراسة الطاهر [ ١٧ ] ومع دراسة الجمل [ ٢ ]، إلا أن هذه النتيجة لا تتفق مع ما توصل إليه زيدان [ ١٥ ] وما توصل إليه عفيف عبد الرحمن وزملاؤه [ ١٤ ]. كما أن هذه النتائج تعني ثبات تأثير مواد التربية وعلم النفس والمناهج على طلاب جميع التخصصات.

## السؤال السادس

هل تختلف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف تخصصاتهم في الثانوية العامة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات كما يتضح من جدول رقم ١٩.

**جدول رقم ١٩. استجابة أفراد العينة على محاور الدراسة حسب تخصصهم في الثانوية العامة ( أدبي – علمي )**

| المحاور | التخصص | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة " ت " القيمة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| النظرة الشخصية لمهنة التدريس | أدبي | ٤٦٩ | ٢.٨٥ | ٠.٥٢٨ | ١.٤٧ | ٠.١٤١ |
| | علمي | ٧١٧ | ٢.٨١ | ٠.٥١٢ | | |
| متاعب مهنة التدريس | أدبي | ٤٦٩ | ٢.٢٥ | ٠.٥٣٤ | ٠.٦٥ | ٠.٥١٣ |
| | علمي | ٧١٧ | ٢.٢٣ | ٠.٥١ | | |

**تابع جدول رقم ١٩**

| المحاور | التخصص | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة " ت " القيمة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المكانة الاقتصادية والاجتماعية لمهنة التدريس | أدبي | ٤٦٩ | ٢.٣٩ | ٠.٥٢٤ | ٢.٤ | ٠.٠١٧ |
| | علمي | ٧١٧ | ٢.٣١ | ٠.٥٢٥ | | |
| الإعداد لمهنة التدريس | أدبي | ٤٦٩ | ٢.٨٤ | ٠.٥٧١ | ٢.١١ | ٠.٠٣٥ |
| | علمي | ٧١٧ | ٢.٧٨ | ٠.٥١ | | |
| المحاور مجتمعة | أدبي | ٤٦٩ | ٢.٥٧ | ٠.٣٩٧ | ٢.٢٩ | ٠.٠٢٢ |
| | علمي | ٤١٧ | ٢.٥٢ | ٠.٣٨٢ | | |

لم يظهر جدول رقم ١٩ وجود فروق دالة إحصائيا عند ٠.٠١ بين الطلاب المتخصصين تخصصا أدبيا والطلاب التخصصين تخصصا علميا في الثانوية العامة وذلك فيما يخص المحورين الأول والثاني. وهذه النتيجة تتفق جزئيا مع ما توصل إليه الغامدي [١٢] ، وكذلك مع ما توصل إليه الغامدي والراشد [ ١٦ ] أما فيما يخص المحورين الثالث والرابع وكذلك المحاور مجتمعة ، فقد أظهر جدول رقم ١٩ فروقا دالة عند ٠.٠١٧ و٠.٠٣٥ و ٠.٠٢٢ على التوالي وجميعها لصالح المتخصصين تخصصا أدبيا. ويرى الباحث أن السبب قد يرجع إلى أن طموحات المتخصصين تخصصا علميا لم تكن التدريس وإنما تخصصات أخرى كالطب والهندسة وغيرهما ، إلا أن عوامل معينة كالمعدل مثلا حالت بينهم وبين تحقيق تلك الطموحات.

## السؤال السابع

هل تختلف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف تقديراتهم في الثانوية العامة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالات الفروق بين متوسطات اتجاهات الطلاب ذوي التقدير ممتاز، جيد جدا، جيد، نحو مهنة التدريس.

**جدول رقم ٢٠. الفروق في اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس بناء على تقديراهم في الثانوية العامة**

| المحاور | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة " ت " القيمة | قيمة " ت " الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| النظرة الشخصية لمهنة التدريس | بين المجموعات | ٢ | ٠.٤١٥١ | ٠.٢٠٧٦ | ٠.٧٨ | ٠.٤٦ |
| | داخل المجموعات | ١١٩٦ | ٣١٧.٩ | ٠.٢٦٦ | | |
| متاعب مهنة التدريس | بين المجموعات | ٢ | ١.٧٦ | ٠.٨٨ | ٣.٣١ | ٠.٠٣٦ |
| | داخل المجموعات | ١١٩٦ | ٣١٨.٥١٠ | ٠.٢٧ | | |
| المكانة الاقتصادية والاجتماعية لمهنة التدريس | بين المجموعات | ٢ | ١.٢٢ | ٠.٦١ | ٢.٢٤ | ٠.١ |
| | داخل المجموعات | ١١٩٦ | ٣٢٦.٣٩ | ٠.٢٧٣ | | |
| الإعداد لمهنة التدريس | بين المجموعات | ٢ | ٠.٧٧ | ٠.٣٨ | ١.٣٦ | ٠.٢٥ |
| | داخل المجموعات | ١١٩٦ | ٣٣٧.٥٠ | ٠.٢٨ | | |
| المحاور مجتمعة | بين المجموعات | ٢ | ٠.٧٤ | ٠.٣٧ | ٢.٤٨ | ٠.٠٨ |
| | داخل المجموعات | ١١٩٦ | ١٧٨.٨٣ | ١.٤٩ | | |

وقد أظهر جدول رقم ٢٠ أن هناك فروقا دالة فيما يتعلق بالمحور الثاني متاعب المهنة. ولتحديد تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كما هو مبين بجدول رقم ٢١.

**جدول رقم ٢١ . نتيجة اختبار شيفيه فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات محاور الاستفتاء بــــاختلاف تقديراهم في الثانوية العامة**

| المحاور | التقرير في الثانوية | المتوسط | التقدير في الثانوية العامة | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | ممتاز | جيد جدا | جيد |
| النظرة الشخصية لمهنة التدريس | ممتاز | | | | |
| | جيد جدا | | | | |
| | جيد | | | | |
| متاعب مهنة التدريس | ممتاز | | | | * |
| | جيد جدا | | | | |
| | جيد | | | | |
| المكانة الاقتصادية والاجتماعية لمهنة التدريس | ممتاز | | | | |
| | جيد جدا | | | | |
| | جيد | | | | |
| الإعداد لمهنة التدريس | ممتاز | | | | |
| | جيد جدا | | | | |
| | جيد | | | | |
| المحاور مجتمعة | ممتاز | | | | |
| | جيد جدا | | | | |
| | جيد | | | | |

يوضح جدول رقم ٢١ وجود فروق دالة بين اتجاهات الطلاب ذوي التقدير جيد ، والطلاب ذوي التقدير ممتاز نحو مهنة التدريس فيما يتعلق بالمحور الثاني متاعب مهنة التدريس.

وهذا يعني أن من تقديرهم جيد أكثر إيجابية في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس من زملائهم ذوي التقدير ممتاز وهذا يتفق مع ما توصل إليه الغامدي والراشد [١٦] مع العلم أن اتجاه المجموعات الثلاث نحو مهنة التدريس إيجابي.

## توصيات ومقترحات

في ضوء نتائج هذه الدراسة فإن الباحث يقدم التوصيات والمقترحات التالية :

١ - تعزيز الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس الذي أظهرته الدراسة وذلك عن طريق التركيز من خلال المقررات التربوية، على أخلاقيات مهنة التعليم والتربية المهنية للمعلم.

٢ - يقترح الباحث تمديد فترة التربية الميدانية لتصبح فصلين دراسيين يكون خلالها الطالب المدرس متفرغا تماما للتدريس، ويفضل ألا تكون الفصلين الأخيرين بل يعقبها فصل دراسي يركز فيه على المقررات التربوية والخبرة التدريسية خلال فترة التربية الميدانية وتقويمها بالإضافة إلى بعض مقررات التخصص.

٣ - القيام ببعض البحوث لمعرفة دور كل من الإعداد التربوي والإعداد التخصصي في تأثيرهما على الاتجاه نحو مهنة التدريس والكيفية التي يمكن عن طريقها تنمية هذه الاتجاهات نحو الأفضل.

٤ - إعادة النظر في كادر التعليم بحيث يمكن ترقية المدرس من مستوى إلى مستوى أعلى عندما يقضي في الخدمة عددا معينا من السنوات، مع وضع بعض الضوابط كتقدير الأداء مثلا، وذلك لأن فرص الدراسة للحصول على شهادات أعلى لا تتوافر إلا لفئة قليلة لا تكاد تذكر من المدرسين.

## ملحق رقم ١ . استفتاء لطلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس

أخي الطالب / الدارس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يرغب الباحث معرفة وجهة نظرك حول تأثير الدراسة بكليات المعلمين على اتجاه الطلاب نحو مهنة التدريس ، لأن معرفة وجهة نظرك ستساعد في تخطيط وإعداد برامج تأهيل المعلم كما ستساعد في تحسين الخبرات التعليمية في كليات المعلمين.

والمطلوب منك قراءة الفقرات بكل دقة وتمعن ومن ثم وضع علامة (×) لتحديد تمثيل الفقرة لوجهة نظرك حيث توجد خمسة اختيارات هي أوافق تماما ، أوافق ، لا أوافق ، لا أوافق بتاتا ، لا أستطيع التحديد ، علما بأن ما يتم الحصول عليه من معلومات سيكون موضوع السرية التامة ولن يستخدم لغير أغراض البحث ، كما أرجو تعبئة البيانات الأولية.

شاكرا ومقدرا حسن تعاونكم.

د. إبراهيم محمد الراشد

**المعلومات الشخصية :**

الاسم :.................... العمر :........ الكلية :............ التخصص :............

المستوى الدراسي : ☐ الأول ☐ الثاني ☐ الثالث ☐ الرابع

المعدل التراكمي :

التقدير في الثانوية العامة : ☐ ممتاز ☐ جيد جدا ☐ جيد

التخصص في الثانوية العامة : ☐ أدبي ☐ علمي

| م | العبـــــــــادة | أوافق تماما | أوافق | غير موافق | غير موافق بتاتا | لا أستطيع التحديد |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أشعر بالرضا من أنني سوف أصبح مدرسا | | | | | |
| ٢ | أرى أن التدريس يجعل المدرس طالب علم طول حياته | | | | | |
| ٣ | أعتقد أن التدريس سوف يتيح لي مراجعة المادة العلمية | | | | | |
| ٤ | أعتقد أن كل شخص يستطيع أن يصبح مدرسا | | | | | |
| ٥ | أعتقد أنه يكفي مهنة التدريس ميزة كثرة الإجازات | | | | | |

| م | العبـــــــــادة | أوافق تماما | أوافق | غير موافق | غير موافق بتاتا | لا أستطيع التحديد |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٦ | لو أتيحت لي فرصة الانتقال إلى كلية غير تربوية لفعلت | | | | | |
| ٧ | أعتقد أن مهنة التدريس مجال للإبداع العلمي | | | | | |
| ٨ | أعتقد أنني سأواجهه كثيرا من المشكلات عندما أصبح مدرسا | | | | | |
| ٩ | أعتقد أن أكثر أوقاتي متعة هي التي سوف أقضيها بين طلابي | | | | | |
| ١٠ | أرى أن التدريس مهنة مملة | | | | | |
| ١١ | أشعر أن التدريس مهنة قليلة المشكلات | | | | | |
| ١٢ | أعتقد أنني لن أكون مرتاحا نفسيا عندما أصبح مدرسا | | | | | |
| ١٣ | أعتقد أن الدوام الرسمي للمدرس أقل من غيره من الموظفين | | | | | |
| ١٤ | أعتقد أن التدريس مهنة متعبة وشاقة | | | | | |
| ١٥ | لا أعتقد أن قيامي بأعمال إضافية غير التدريس سوف يضايقني | | | | | |
| ١٦ | أشعر بأن كثرة المدرسين تقلل من أهمية مهنة التدريس | | | | | |
| ١٧ | أعتقد أنني سوف أشعر بالراحة عندما أصبح مدرسا | | | | | |
| ١٨ | أعتقد أن المدرس يتحمل أعباء إضافية بجانب التدريس | | | | | |
| ١٩ | أرى أن المدرس يتحلى بدرجة عالية من الصبر | | | | | |
| ٢٠ | أعتقد أنه من السهل استثارة المدرس | | | | | |
| ٢١ | أعتقد أن المجتمع سوف يحترمني مدرسا أكثر مما لو كنت في وظيفة أخرى | | | | | |
| ٢٢ | أعتقد أن نظام الترقية في كادر التعليم يحد من الإقبال عليه | | | | | |

| م | العبـــــــادة | أوافق تماما | أوافق | غير موافق | غير موافق بتاتا | لا أستطيع التحديد |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٣ | أشعر بالفخر عندما يعلم الآخرون بأنني سأصبح مدرسا | | | | | |
| ٢٤ | أرى أن نظرة المجتمع إلى المدرس أقل من نظرته إلى أصحاب المهن الأخرى | | | | | |
| ٢٥ | أعتقد أن المسؤولية الاجتماعية للمدرس لا تقل أهمية عن مسؤولية أي موظف آخر | | | | | |
| ٢٦ | أعتقد أنه مهما ترقى المدرس في الكادر التعليمي فسيظل المجتمع ينظر إليه نظرة أقل من غيره. | | | | | |
| ٢٧ | أعتقد أن مهنة التدريس ذات دخل مادي أكثر من غيرها من المهن | | | | | |
| ٢٨ | أرى أن كادر التعليم لا يوفر حوافز مادية للمعلمين | | | | | |
| ٢٩ | أشعر بأن مهنة التدريس أكثر ضمانا وظيفيا من غيرها من المهن | | | | | |
| ٣٠ | أعتقد أن الدخل المادي للمدرس لا يساوي الجهد الذي يقوم به | | | | | |
| ٣١ | نظام العلاوات في كادر التعليم يرىجني جدا | | | | | |
| ٣٢ | أشعر بالحرج عندما يعلم الآخرون بأنني سوف أصبح مدرسا | | | | | |
| ٣٣ | أرى أن المدرس يحتاج إلى تجديد معلوماته باستمرار | | | | | |
| ٣٤ | مع أنني سوف أصبح مدرسا إلا أنني أجهل كثيرا من طرق التدريس | | | | | |
| ٣٥ | أرى أن التدريس يحتاج لمهارات عالية | | | | | |
| ٣٦ | أعتقد أن مهنة التدريس لا تحتاج إلى إعداد عال | | | | | |
| ٣٧ | المواد التي أدرسها في الكلية حببت إلي مهنة التدريس | | | | | |
| ٣٨ | أشعر أن المواد التي أدرسها لم ترغبني في مهنة التدريس | | | | | |

| م | العبـــــــــادة | أوافق تماما | أوافق | غير موافق | غير موافق بتاتا | لا أستطيع التحديد |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣٩ | أعتقد أن المدرس يحتاج إلى الإلمام بمعلومات أكثر مما هو موجود في الكتب المقررة | | | | | |
| ٤٠ | وجدت مستوى الدراسة في الكلية أقل مما كنت أتوقع | | | | | |
| ٤١ | أعتقد أن المدرس يحتاج إلى إعداد وتدريب أكثر من أصحاب المهن الأخرى | | | | | |
| ٤٢ | أشعر بأن إعدادي في الكلية لن يمكنني من ممارسة مهنة التدريس | | | | | |

## المراجع

[١] هرمز، صباح حنا. "اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس." *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، م ٧، ع ٢٥ (١٩٨٧م)، ١١٢ - ١٣٣.

[٢] الجمل، نجاح يعقوب. "أثر الدراسة بكلية التربية بالجامعة الأردنية في اتجاهات طلابها نحو مهنة التعليم." *مجلة كلية التربية*، *جامعة الملك سعود*، ٥ (١٩٨٣م)، ١-٢٦.

[٣] ايفانز، ك. م. *الاتجاهات والميول في التربية*. ترجمة صبحي المعروف وآخرين. القاهرة: دار المعرفة، ١٩٩٣م.

[٤] Allport, G.W. "The Historical Background of Modern Social Psychology." In G. Allport, G.W. Lindzey and E. Aronson, eds., *Handbook of Social Psychology*. Manila : Addison-Wesley, 1968.

[٥] Mueller, J.D. *Measuring Social Attitudes*. New York; Teacher College Press, 1986.

[٦] زكي، عنيات يوسف. "اتجاهات طلبة كلية إعداد المدرسين نحو مهنة التدريس." *الكتاب السنوي للدراسات النفسية*. القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب، ١٩٧٤م، ٧٣-١١٩.

[٧] إبراهيم، طارق صالح. "اتجاهات طلبة المعلمين والمعلمات في العراق نحو مهنة التعليم." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، ١٩٧٨م.

[٨] عبدالرحيم، طلعت حسن. "دراسة الاتجاهات النفسية التربوية لطلاب كليات التربية بمجتمع الإمارات العربية المتحدة نحو مهنة التريس." *مجلة كلية التربية*، *جامعة المنصورة*، ٦، ج ٢(سبتمبر ١٩٨٤م)، ١٦-٦٨.

[٩] هندي، عبدعون عبد علي. "علاقة اتجاهات المدرسين نحو مهنة التدريس بسماتهم الشخصية." رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، ١٩٨٣م.

[١٠] الشيحة، فيصل. "اتجاهات طلاب كليات التربية نحو مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية". *المجلة العربية للبحوث التربوية*، ١٠، ع١ (١٩٩٠م)، ١٦٥-١٦٦.

[١١] مركز البحوث، جامعة الرياض. *العزوف عن مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية*، ١٩٨٢م.

[١٢] الغامدي، حمدان أحمد. "اتجاهات طلاب كلية المعلمين بالرياض نحو مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات". *دراسات نفسية*، ٥، ع٢ (١٩٩٥م)، ١٩٧-٢١٨.

[١٣] نافع، سعيد عبده. "اتجاهات طلبة وخريجي كلية التربية (جامعة صنعاء) نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل." *دراسات تربوية*، ٤، ع٢٠ (١٩٨٩م)، ٢٠٣-٢٤٢.

[١٤] عبدالرحمن، عفيف وآخرون "اتجاهات الطلبة الدارسين في كلية تأهيل المعلمين العالية نحو مهنة التدريس" *مؤتة للبحوث والدراسات*، ٧، ع٣ (١٩٩٢م)، ١٨٩-٢٢٥.

[١٥] زيدان، الشناوي عبدالمنعم الشناوي. "أثر الدراسة بكلية المعلمين بالجوف في اتجاهات الطلاب نحو مهنة التعليم." بحث مقدم إلى ندوة نحو استراتيجية مستقبلية لإعداد المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية، " جامعة الملك سعود، ١٤١٢هـ.

[١٦] الغامدي، عبدالله، وإبراهيم الراشد. "اتجاهات الطلاب نحو الالتحاق بكلية المعلمين بالرياض بالمملكة العربية السعودية." *رسالة الخليج العربي*، ٦٧ (١٤١٩هـ)، ١٦٥-٢٢٥.

[١٧] الطاهر، مهدي أحمد. "اتجاهات نحو مهنة التدريس وعلاقاتها ببعض المتغيرات الدراسية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤١٢هـ.

[١٨] دوراني، كمال. "دراسة العلاقة بين الاتجاهات المعلنة والاتجاهات الملاحظة عند المعلمين." *دراسات العلوم الإنسانية الجامعة الأردني*، ٥، ع١ (١٩٧٨م)، ٤٧-٥٦.

[١٩] فهمي، مصطفى وآخرون. "اتجاهات المعلم نحو المهنة والعوامل المكونة لها." *المؤتمر الأول لإعداد المعلمين*، مكة المكرمة، جامعة الملك عبدالعزيز، ١٩٧٤م، ١١٨-٢٠٢.

[٢٠] عمران، عبدالحميد. "اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الرياض نحو مهنة التدريس." بحث مقدم إلى مؤتمر رسالة الجامعة المنعقدة في الفترة ١٦-١٩/١١/١٩٧٤.

[٢١] الأزهري، منى أحمد. "اتجاهات طالبات الكلية المتوسة للبنات بالرس." *دراسات تربوية*، ٥، ع٢١ (١٩٨٩م)، ١٩١-٢٠٤.

[٢٢] المقوشي، عبدالله عبدالرحمن. "دراسة العلاقة بين اتجاهات الطلاب الجدد والمتدربين نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات." *دراسات تربوية*، ٥٦ (١٩٩٣م)، ١٦٧-٢٠٣.

[٢٣] المحبوب، عبدالرحمن إبراهيم. "اتجاهات طلاب وطالبات كلية التربية في التخصصات العلمية والأدبية نحو مهنة التدريس، دراسة مستعرضة." *دراسة تربوية*، ١٠، ع٧٣، (١٩٩٤م)، ٢٣٧-٢٧٥.

[٢٤] Hanes, Edward. C., et al. "Student Teacher Attitudes Regarding Their Experiences in Student Teaching: A. Survey. "Paper presented at the Fall conference of the Kentucky Association of Teachers Educators. Lexington, KY, October 5 1984.

[٢٥] Awandor, David. "Self Concept and Nigerian Teacher Trainees Attitude Toward Teaching." *European Journal of Teacher Educaton*, no.1 (1996), 7-11.

[٢٦] Glass, G.V., and Julian C. Stanley. *Statistical Methods in Education and Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1965.

# Teachers College Students Attitudes toward Teaching and Its Relation with some Variables in Saudi Arabia

**Ibrahim M. Al-Rashid**
*Assistant Professor. Education and Psychology Dept.,*
*Teachers College, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract**. The purpose of this study was to investigate attitudes of teachers college students toward teaching and how they are affected by the following variables :
1) Student's major and G.P.A. in both secondary school and college.
2) Level of students ( first year - fourth year ).
3) The college in which they study.

A questionnaire of 42 items was developed by the researcher. Reliability of 0.8 was achieved by using Cronbach alpha. The analysis of data showed the following results :

1) Students, in general, have positive attitudes toward teaching .
2) The fourth year students, attitudes were more positive, concerning the preparation for the profession, than those of the first year students.
3) Significant differences in attitudes due to the major in the college were found but not due to both major in the secondary school and G.P.A in college.
4) No significant differences in attitudes were found concerning professional hardships due to college, but thy were found concerning three of the instrument dimensions and the instrument as a whole .
5) No significant differences in students attitudes due to G.P.A. in secondary school concerning three of the instrument dimensions and the instrument as a whole were found, but significant differences in students, attitudes were found concerning professional hardships between those of good and excellent grades in favor of the first group.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٥٩-٩٦ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

# استخدام الإنترنت في التعليم العالي

**عبدالله بن عبدالعزيز بن محمد الموسى**

*أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،*

*الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٦/٣/١٤٢٠هـ ؛ وقبل للنشر في ١٦/٨/١٤٢١هـ)

**ملخص البحث.** لقد ودعنا القرن العشرون بهدية ضخمة في مجال الاختراعات وهو ما يسمى بشبكة الإنترنت Internet. وبالرغم من التفاوت في تعريف هذه الشبكة فإن هناك تعريفا مشتركا يتفق عليه الجميع وهو "الإنترنت هي شبكة ضخمة من أجهزة الحاسب الآلي المرتبطة ببعضها البعض والمنتشرة حول العالم." ويهدف هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

س١) ما هي الإنترنت؟

س٢) كيف يمكن للتعليم العالي من توظيف الإنترنت في التعليم عن بُعد distance learning؟

س٣) كيف يمكن للتعليم العالي توظيف الإنترنت في المجال الأكاديمي؟

س٤) كيف يمكن للتعليم العالي توظيف الإنترنت في مجال المعلومات؟

س٥) كيف يمكن للتعليم العالي توظيف الإنترنت في مجال الإدارة؟

س٦) ما عوائق استخدام الإنترنت في التعليم العالي؟

أما المنهج المتبع في هذه الدراسة فهو أسلوب التحليل الفلسفي لكثير من نتائج البحوث والدراسات المتعلقة باستخدام التقنية في التعليم بصفة عامة، وفي مجال الإنترنت بصفة خاصة بغية الوصول إلى إجابات عن أسئلة الدراسة. أما أهم النتائج التي توصل إليها الباحث فتتمثل فيما يلي :

- ضرورة استخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في التعلم عن بُعد distance learning ، بل إن بعض الجامعات أصبحت تمنح درجة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه من خلال الإنترنت.
- التوصية باستخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في الجوانب الأكاديمية.
- الاستفادة من الإنترنت كوسيلة مساعدة في البحث عن المعلومات والأبحاث والدراسات.
- استخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في الجوانب الإدارية.

## مقدمة

تعاقبت الأحداث خلال الخمسين سنة الماضية بصورة مذهلة في مجال الحاسب الآلي وتطبيقاته، حيث ظهر الحاسب الآلي في البداية ثم دعمت إمكاناته. وما إن حلت الثمانينيات من القرن العشرين حتى كان الحاسب الشخصي يحتل مكان الصدارة في الصناعات العسكرية والمدنية. وشهدت الأعوام التالية تطورات بدأت مع زيادة قدرات الأجهزة وربطها مع بعضها البعض لِتكوّن شبكة تستطيع فيها الأجهزة أن تتبادل الملفات والتقارير والبرامج والتطبيقات والبيانات والمعلومات وساعدت وسائل الاتصالات على زيادة رقعة الشبكة الصغيرة بين مجموعة من الأجهزة ليصبح الاتصال بين عدة شبكات واقعا ملموسا في شبكة واسعة تسمى الإنترنت Internet .

وفي بداية التسعينيات بدأ استخدام هذه الشبكات كعنصر أولي وأساسي للأعمال التجارية، وأصبحت مصدرا من مصادر الحصول على المعلومات بوقت قياسي، وازداد عدد مستخدمي هذه الخدمة إلى أكثر من ٣٠٠ مليون مستخدم لهذه الشبكة على وجه العموم، وأكثر من ٧٥ مليون مستخدم للبريد الإلكتروني فقط. وتجدر الإشارة إلى أن هناك أكثر من ١٦٠ مليون مستخدم للبريد الإلكتروني فقط وبهذا يكون عدد المستخدمين حوالي ٤٦٠ مليون مستخدم في عام ٢٠٠٠م. وفي عام ٢٠٠٥م يُتوقع أن يبلغ عدد المستخدمين أ كثر من مليار مستخدم.

حَقا إن العالم يَمُر بحقبة جديدة في تطور سبل إيصال المعلومات. فتقنيات الاتصالات تتفجر يوما بعد يوم ولا يمكن التنبؤ لعالم الاتصالات في المستقبل حيث يقول سيتلر Saettler ، " ليس من السهل التنبؤ بمستقبل استخدام التقنية في مجالات الحياة، ولكن التنبؤ السهل الذي ينبغي أن يُبنى عليه المستقبل هو أن الأشياء التي تحصل عادة تكون أكبر مما تم توقعه" [١ ، ص ٥٣٨].

ولم يقتصر الأمر عند هذا الحد، بل أصبح تداول المعلومات عن طريق الحاسب الآلي باستخدام الإنترنت أمرا يدعو للحيرة والقلق بنفس الوقت. وعندما تحدث Will Hively عن عصر (قرن) المعلومات قال: " إن الألياف البصرية سوف يكون لديها القدرة على إرسال مئات المحطات التلفزيونية وسوف تتيح الفرصة لكل بيت للدخول إلى مكتبات العالم بل سوف تكون لدى هذه الألياف القدرة على حمل أكثر من ١٠ ملايين رسالة في الثانية" [ ٢ ، ص ٨٦ ]. ثم علق على هذا جوردون و جينيتي Gordon and Jeannette بقولهما: " نحن بحاجة إلى إعادة تصميم منازلنا من حيث أنها سوف تكون مصدرا من مصادر التعلم في القرن القادم" [٢ ، ص ٨٩]. ثم إن تعلم الفرد على التعامل مع التقنية بجميع مفاهيمها يعدّ من المطالب والمقومات الأساسية لبناء المجتمعات في العصر القادم.

ونظرا للتغيرات الكبيرة التي يشهدها المجتمع العالمي مع دخول عصر المعلومات وثورة الاتصالات، فإن برامج المؤسسات التعليمية بحاجة إلى إعادة النظر والتطوير لتواكب هذه التغيرات في مجال الحاسب الآلي من أجل العيش في هذا الكوكب الأرضي. ولقد لمس التربويون في الآونة الأخيرة هذه الأهمية، ولذا فقد تعالت الصيحات من هنا وهناك لإعادة النظر في محتوى العملية التربوية وأهدافها ووسائلها بما يُتيح للطالب اكتساب المعرفة المتصلة بالحاسب. يعلق على هذا فخرو بقوله : "وقد اقتنعت العديد من الدول بضرورة إعادة النظر في النظام التعليمي برمته، وتكييفه ليتوافق مع عصر

المعلومات وذلك على ضوء اعتبارين : الأول هو ضرورة أن يستغل النظام التعليمي مكتسبات علوم وتكنولوجيا المعلومات. والاعتبار الثاني هو الترياق الواقي الذي يتعين على نظام التعليم تقديمه ضد الأثر السلبي لتكنولوجيا المعلوماتية في الكائن البشري" [ ٣، ص ٨٣].

ونتيجة لهذه الأهمية قامت بعض الدول الصناعية بوضع خطط لبناء المجتمع المعلوماتي - إن صح التعبير- ففي سنة ١٩٧١م بدأ معهد تطوير استخدامات الحاسبات باليابان Computer Usage Development Institute بعمل دراسة لطبيعة المجتمع الياباني بعد عام ٢٠٠٠م. وقد أوضحت الدراسة أنه بحلول عام ٢٠٠٠ م سيعتمد الاقتصاد على المنتجات المعلوماتية وليس على الصناعات التقليدية. أما بريطانيا ، فقد نشرت خطتها الوطنية للمعلوماتية في عام ١٩٨٢م ضمن وثيقة بعنوان " منهج لتقنية معلوماتية متقدمة : تقرير عام ألفين. " وقد أوضح التقرير أن بريطانيا قد بدأت تفقد موقع أقدامها في هذه الأسواق وأنها سوف تضطر إلى استيراد المنتجات المعلوماتية [ ٤ ، ص ص ١٠٣-١٠٤].

إن هدف إيجاد " المجتمع المعلوماتي" لا يمكن تحقيقه إلا بتكوين" الفكر المعلوماتي" بين أفراد المجتمع بمختلف المستويات ، ومن أهم المؤسسات التي يمكن الاستفادة منها في تكوين هذا المجتمع هي المدارس والجامعات. والمتتبع لواقع استخدام الحاسب الآلي في مجال التعليم في العالم يجد أن نسبة الاستخدام تزداد بسرعة منقطعة النظير متخطية بذلك العوائق والمشاكل والصعوبات ما استطاعت إلى ذلك سبيلا.

## مشكلة البحث

من الأمور التي يكاد يتفق عليها التربويون أن البحث الميداني أو المكتبي في موضوع استخدام التقنية الحديثة - بجميع أنواعها- وتوظيفها في التعليم يعد اتجاها جديدا في الفكر التربوي العالمي ، ومن هنا برزت أهمية البحث في أهمية استخدام هذه التقنية في

التعليم. والمتتبع للدراسات التي تناولت استخدام الإنترنت في التعليم يجد أنها قليلة جدا في اللغة الإنجليزية وأقل منها في اللغة العربية ، وذلك راجع إلى العمر الزمني لهذه التقنية أولا ثم إلى سرعة تطور هذه الخدمة ثانيا. وفوق ذلك ، فإن هذه الأبحاث الموجودة عادة ما تتطرق إلى جُزئية واحدة فقط من استخدام الإنترنت في التعليم فبعضها يُركز فقط على الأهمية وبعضها يركز على الاستخدام في الإدارة وبعضها على استخدامها في البحث وهكذا. وقليل من الأبحاث التي تناولت استخدام الإنترنت في مجالات التعليم بصفة عامة وفي التعليم العالي بصفة خاصة.

ومن هنا يمكن القول إن البحث في كيفية استخدام الإنترنت في التعليم العالي وأهميته مطلب تُملية علينا ضرورة توظيف خدمة جديدة في مجال التربية والتعليم. ثم إن التطرق إلى مفهوم شامل لهذه التقنية وتوظيفها في التعليم العالي تفرضه المكتبة التربوية الفقيرة إلى هذا النوع من الأبحاث.

ويمكن تحديد السؤال الرئيس للدراسة في السؤال التالي : كيف يمكن توظيف الإنترنت في التعليم العالي؟ ومن هذا السؤال يمكن صياغة الأسئلة التالية :

س ١ - ما هي الإنترنت ؟

س ٢ - كيف يمكن توظيف الإنترنت في التعليم عن بُعد في التعليم العالي Distance Learning؟

س٣ - كيف يمكن للتعليم العالي من توظيف الإنترنت في المجال الأكاديمي؟

س ٤ - كيف يمكن للتعليم العالي من توظيف الإنترنت في مجال المعلومات؟

س٥ - كيف يمكن للتعليم العالي من توظيف الإنترنت في مجال الإدارة؟

س٦ - ما عوائق استخدام الإنترنت في التعليم العالي؟

## أهمية البحث

تتجلى أهمية البحث في الآتي :

١- أنها تتناول موضوع استخدام الإنترنت في التعليم الذي قال عنه جوردون وجينيتي Gordon and Jeannette نحن بحاجة إلى إعادة تصميم بيوتنا حيث إنها سوف تكون مصدرا من مصادر التعلم في القرن القادم.

٢- وتزداد هذه الأهمية في أنها تتناول تطوير أجزاء مهمة من العملية التربوية (الإدارة ، المناهج ، البحث ، أعضاء هيئة التدريس ، الطلاب).

٣- أن هذه الدراسة تعد جديدة في هذا المجال.

٤- أن هذه الدراسة مهمة لتهيئة طلابنا لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

٥- أن استخدام هذه التقنية الجديدة في المدارس سيكون ضرورة ولذا لابد من الإعداد والتخطيط لهذه التقنية.

## أهداف البحث

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة كيفية توظيف التقنيات الحديثة وبالأخص شبكة الإنترنت في التعليم العالي من أجل الحصول على المعارف والمعلومات بأسهل الطرق وبأسرع المُثل وبأقل تكلفة. وبالجملة فإن هذه الدراسة تهدف إلى :

١- التعرف على أهمية استخدام التقنية في التعليم.

٢- التعرف على مفهوم الإنترنت وكيفية استخدامها في التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة.

٣- التعرف على استخدام الإنترنت في المجال الأكاديمي ، الإدارة والبحث.

٤- التعرف على تجارب بعض الجامعات في الاستفادة من الإنترنت.

٥- النظر في الكتب والأبحاث التي تناولت الموضوع من وجهة نظر عالمية والاستفادة منها في هذا الموضوع.

٦- التوصل إلى بعض المقترحات والتوصيات التي تسهم في تطبيق هذه التقنية الجديدة في العملية التربوية.

## حدود البحث

إن المتتبع للدراسات والبحوث والكتب التي تناولت استخدام الإنترنت في التعليم يجد أنها أقل من القليل وذلك راجع إلى حداثة الموضوع. لذا فإن هذه الدراسة سوف تعتمد على ما كُتب في الموضوع من كتب وأبحاث ودراسات في اللغتين العربية والإنجليزية - حسب ما وقع بين يدي الباحث- بعد استخدام فهارس الأبحاث المعتمدة مثل Eric ، وفهارس الرسائل الجامعية ، وكذلك البحث في الشبكة العنكبوتية(www) وغيرها من مراكز الأبحاث عبر الإنترنت. كما أن هذه الدراسة سوف تتناول الأبحاث والدراسات- التي استطاع الباحث الحصول عليها- التي كُتبت عن هذا الموضوع من عام ١٩٨٨م إلى عام ٢٠٠٠ م. وأخيرا كما أن هذه الدراسة سوف تتطرق إلى العناصر التي حددها الباحث في دراسته فقط.

## منهج البحث

إن المتتبع للأبحاث التربوية ليجد أن مناهجها إما أن تُركّز على توزيع الاستبانات وتحويلها إلى أرقام وإحصائيات فتصبح كمية ، أو يقوم الباحث بوضع الفروض والضوابط ويقارن بين المجموعات المنضبطة وغير المنضبطة فتصبح تجريبية ، أو يقوم الباحث بتحليل محتوى الكتب المدرسية فيصبح البحث كيفيا. أما المناهج الأخرى ، فهي قليلة الاستخدام وذلك راجع إلى صعوبتها من جهة وإلى عدم التركيز عليها من قبل التربويين من جهة أخرى. وللوصول إلى نتائج علمية في هذه الدراسة فإن الباحث سوف

يركز على الاهتمام بتحليل المفهوم وتعريفة ثم تطبيقاته من خلال تحليل وتركيب نتائج عديدة من الدراسات والكتابات السابقة دون اللجوء إلى دراسة ميدانية أو تحليل لمضمون الكتب المدرسية.

## مصطلحات البحث

*الإنترنت Internet* : هي المنظومة العالمية التي تربُط مجموعة من الحاسوبات شبكة واحدة وكلمة إنترنت مختصرة من كلمة Internetwork .

*البريد الإلكتروني electronic mail* : هو تبادل الرسائل عبر الشبكة سواء كانت نصية أو مصحوبة بعناصر متعددة الوسائط(مثل الصوت ، الصورة ، الفيديو...إلخ).

*مجموعات الأخبار news group* (*usenet*) : وهي " الأماكن " التي يجتمع فيها الناس لتبادل الآراء والأفكار أو تعليق الإعلانات العامة أو البحث عن المساعدة في موضوع معين.

*القوائم البريدية mailing list* : قائمة بعناوين بريد إلكتروني بغرض تحويل الرسائل إلى مجموعة من الأشخاص.

*أدوات (مراكز) البحث Search engine* : هي البرامج التي تساعد الباحثين في البحث عن معلومات معينة في الإنترنت.

*قوفر gopher* : نظام معلومات موزع ومفهرس يعتمد على عملية البحث من خلال القوائم لقراءة الوثائق.

*الشبكة العنكبوتية world wide web* : برنامج يساعد المستخدم للحصول على معلومات كتابية ، أو مسموعة ، أو مرئية عبر صفحات إلكترونية يتصفح فيه المستخدم عبر حاسبه الآلي.

*نظام نقل الملفات* *file transfer protocol*: ويقصد به البروتوكول الخاص بنقل الملفات من الإنترنت إلى حاسب شخصي أو العكس.

*ملقمات المعلومات واسعة النطاق* *Wais* : يعتبر Wais أحد أنظمة البحث عن المعلومات، وهو يُتيح الفرصة لمستخدمه القيام بعملية البحث باستخدام كلمة مفسرة keywords على عدة مراكز معلومات في نفس الوقت

*المجال الأكاديمي:* يقصد به المناهج وطرق التدريس وكل ما يتم داخل الفصل الدراسي.

## الإطار النظري للبحث

للإجابة عن تساؤلات الدراسة سوف يقوم الباحث بالإجابة عن كل سؤال على حدة وذلك بالرجوع إلى الأبحاث والدراسات التي تناولت الموضوع والتعليق عليها وتحليلها.

### ١- الإنترنت

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما هي الإنترنت ؟ فإنه من الأفضل أن نتطرق إلى تعريف الإنترنت والتطرق إلى تاريخ هذه الشبكة بنوع من الإيجاز لكي يكون القارئ على علم بهذه الشبكة.

#### أ ) تعريف الإنترنت

تتعدد تعريفات العلماء والباحثين للإنترنت . فكل عالم أو باحث ينظر إلى هذا الشيء المعرّف من زاوية ثقافته واهتماماته الخاصة وعمله. وقد أشار كل من قبز وريتشارد Gibbs and Richard [٥ ، ص ١٢] إلى أن تعريف المهندس للإنترنت يختلف

التاجر والمدرس. وهذا راجع إلى النظر إلى الاستفادة من هذه الشبكة، وبالنظر إلى التعريفات التي أُطلقت على الإنترنت نجد أنها تشتمل على العناصر التالية:

- الإنترنت أساسا مجموعة من الحاسبات.
- وتلك الحاسبات مترابطة في شبكة أو شبكات.
- وتلك الشبكات يمكن أن تتصل بشبكات أكبر.
- وأن عملية الاتصال بين الشبكات يحكمها بروتوكول معين.
- وأنه ليس هناك هيئة مركزية مسؤولة عن الإنترنت.
- وأن مهن كثيرة يمكن أن تستخدم شبكة الإنترنت لأغراضها الخاصة بما فيها الدول. [ ٦ ، ص ١٩].

كما أن الإنترنت تعرف عند البعض بخط المعلومات السريع information highway أو information superhighway ، لكن الصحيح أن المقصود بخط المعلومات السريع هو البنية التحتية للمعلومات الوطنية والتي تعد الإنترنت جزءا منها، فشبكات الهاتف والأقمار الصناعية والتلفزيون وغيرها من التقنيات التي تسمح بإرسال واستلام الصوت والصورة معا.

وبالرغم من هذا التفاوت في التعاريف فإن هناك تعريفا مشتركا يتفق عليه الجميع وهو " الإنترنت هي شبكة ضخمة من أجهزة الحاسب الآلي المرتبطة ببعضها البعض والمنتشرة حول العالم" [٧ ، ص ٢٧].

### ب ) تاريخ الإنترنت

تعدّ الإنترنت تطورا مدهشا في الصلات الفكرية. لقد بدأت فكرة الإنترنت في الولايات المتحدة الأمريكية وربطت المواقع الحكومية والعسكرية. وتتلخص الفكرة في إنشاء شبكة تحتوي على عدد من الممرات التي تستطيع المعلومات المرسلة استخدامها.

وبهذا فإنه عندما يتعرض موقع ما في الولايات المتحدة لهجوم نووي من الاتحاد السوفيتي إلى تدمير إحدى الشبكات فإن باقي الشبكات تستمر في العمل بشكل كامل ودون تأثير. وكان ذلك عام ١٩٦٩م، وهذه هي المرحلة الأولى من مراحل تأسيس الإنترنت وتم فيها تأسيس مايسمى ب ARPAnet وكالة مشروع الأبحاث المتطورة). أما المرحلة الثانية، فقد بدأت عام ١٩٨٢م عندما أصبحت TCP/IPهي اللغة الرسمية في الإنترنت، وفي المرحلة الثالثة والتي بدأت عام ١٩٨٩ م تم تأسيس ما يسمى IRTF (مركز البحوث في الانترنت) و IETF (وحدة مهندسي الإنترنت). لكن الثورة الحقيقة لهذه الشبكة بدأت في المرحلة الرابعة عام ١٩٩٣ م عندما تم اختراع أو تأسيس الشبكة العنكبوتية world wide web . ومما يميز هذه المرحلة أنها أتاحت للمستخدم استخدام الصوت والصورة والكتابة بنفس الوقت. أما المراحل الأولى والثانية والثالثة فقد اقتصرت على النص الكتابي فقط [٨، ص ٣٢].

وقد ذكر روثنبيرق Rothenberg أن أهم الخدمات التي تقدمها الإنترنت والتي يمكن توظيفها في مجال التربية والتعليم هي:

- البريد الإلكتروني electronic mail
- خدمة نقل الملفاتFTP
- خدمة المجموعات news groups
- خدمة القوائم البريدية mailing lists
- خدمة المحادثة internet relay chat
- خدمة البحث باستخدام Wais
- خدمة البحث في القوائم gopher
- خدمة الشبكة العنكبوتية www [٩، ص ص ١-٢]

### جـ ) استخدام الإنترنت في التعليم العالي

هناك أنواع كثيرة من التقنية يمكن توظيفها في قطاع التعليم، والمعلمون لديهم القناعة التامة بأن استخدام التقنية يساعد في تعليم الطلاب. وبعد دراسات تتبعية لواقع استخدام التقنية ذكر جاكوبسون Jacobson أن استخدام التقنية في المدارس يزداد بسرعة مذهلة ثم خلُص إلى ما يلي:

- أن استخدام التقنية في العلوم الإنسانية أقل منه في العلوم الطبيعية والرياضيات.
- أن استخدام البريد الإلكتروني في البحث والاتصال يساعد على توفير الوقت لدى الطلاب.
- معظم الطلبة يمضون وقتا كبيرا في تعلم الحاسوب، أكثر من الوقت الذي يمضونه في تعلم المحتوى الذي في داخل الحاسوب.
- معظم أساتذة الجامعات لا يرغبون تخصيص الوقت الكافي لاستخدام التقنية داخل الفصل الدراسي.
- هناك تطبيقات كثيرة للحاسوب في التعليم [١٠، ص ٩].

وفي بداية حديث السوورث Ellsworth عن التقنية قال: "إنه من المفرح جدا للتربويين أن يستخدموا شبكة الإنترنت التي توفر العديد من الفرص للمعلمين وللطلاب على حد سواء بطريقة ممتعة" [١١، ص XXIII]. أما واتسون Watson، فقال: "تعتبر وسائل الاتصالات الحديثة من أهم الأدوات التي استخدمتها في التدريس" [١٢، ص ٤١].

وعند الحديث عن الإنترنت واستخدامها في التعليم أثار ويليام Williams السؤال التالي: هل الإنترنت موضة أو بدعة جديدة من بدع القرن الحالي يمكن استخدامها في التعليم؟ ثم أجاب بقوله لا أعتقد ذلك! لقد قال هذا القول- أنها موضة جديدة- بعض التربويين عندما تم استخدام الحاسوب والآلات الحاسبة في مجال التربية والتعليم، ولكن هذه الوسائل لازالت قائمة ويزداد استخدامها يوما بعد يوم [١٣، ص ٢١].

ثم أكد ويليامز Williams على أن هناك أربعة أسبابٍ رئيسة تجعلنا نستخدم الإنترنت في التعليم وهي :

١- الإنترنت مثال واقعي للقدرة على الحصول على المعلومات من مختلف أنحاء العالم.

٢- تُساعد الإنترنت على التعلم التعاوني الجماعي، نظرا لكثرة المعلومات المتوافرة عبر الإنترنت فإنه يصعب على الطالب البحث في كل القوائم. لذا يمكن استخدام طريقة العمل الجماعي بين الطلاب ، حيث يقوم كل طالب بالبحث في قائمة معينة ثم يجتمع الطلاب لمناقشة ما تم التوصل إليه.

٣- تساعد الإنترنت على الاتصال بالعالم بأسرع وقت وبأقل تكلفة.

٤- تساعد الإنترنت على توفير أكثر من طريقة في التدريس، ذلك أن الإنترنت هي بمثابة مكتبة كبيرة تتوافر فيها جميع الكتب سواء كانت سهلة أو صعبة. كما أنه يوجد في الإنترنت بعض البرامج التعليمية باختلاف المستويات [١٣ ، ص ص ٢١-٢٥].

ومهما يكن من أمر، فإن مجالات استخدام الإنترنت في التعليم كثيرة جدا. والمتتبع لواقع الجامعات والكليات المتوسطة يجد أنها خطت خطوات جبارة في هذا المجال وتحدّت الصعاب وحاولت التغلب على معظم المشكلات التي تواجهها في سبيل استخدام هذه التقنية. ويعد نظام ولاية جورجيا الأكاديمي والطبي Georgia Statewide Academic and Medical System من أكبر الشبكات العالمية حيث يوجد فيها أكثر من ٢٠٠ فصل دراسي في مختلف أنحاء العالم مرتبط بهذا النظام خلال عام١٩٩٥م، ومن خلال هذه الشبكة يستطيع الطلبة أخذ عدد من المواد والاختبار بها. [١٤ ، ص ٥٩].

**٢- استخدام الإنترنت في التعليم عن بُعد في التعليم العالي Distance Learning .**

يعدّ التعليم عن بُعد distance learning إحدى الوسائل الرئيسة التي يمكن استخدامها كوسيط للتعليم بين المؤسسة التعليمية وطلابها في مختلف أنحاء العالم. وقد

تعددت التعاريف لهذا النوع الجديد في التدريس، فقد عُرّف على أنه استخدام وسائل الاتصال لنقل المعلومات للطلاب عندما يكونون في مكان والمعلم في مكان آخر. لكن فليبزاك Filipczack عرف التعليم عن بُعد بأنه" النظم والطرق التي يمكن بواسطتها إتاحة الفرصة للمتعلم للحصول على أكبر قدر من المعلومات" [١٥، ص ١١١].

وقد أصبح التعليم عن بُعد عنصرا أساسيا في سياسة التعليم ونظامه وخططه في التسعينيات ولا يمكن الاستغناء عنه بأي حال من الأحوال، بل إن الطلب سيزداد على هذا النوع من التعليم في القرن الحادي والعشرين. لقد كان استخدام هذه التقنية مقتصرا على استخدام محطات التلفزيون والراديو والأقمار الصناعية لنقل الصوت والصورة إلى أماكن محددة لكن الواقع اختلف بدخول عصر الإنترنت internet [١٤، ص ٥٨].

والمتتبع لواقع التعليم عن بُعد يجد أن الإنترنت لعبت دورا مهما في تغيير أشكال استخدام التعليم عن بُعد. فبعد أن كان التعليم عن بُعد مقتصرا على مكان معين أصبح أكثر سعة وانتشارا، وأصبح بإمكان الجامعات ربط مواقع كثيرة في أماكن متعددة في العالم بتكلفة يسيرة وبكفاءةٍ عالية كما فعلت جامعة ويسكانسن University of Wisconsin، حيث قامت بربط أكثر من معهد بشبكة واحدة لإلقاء الدورات التدريبية [١٦، ص ١]. بل بدخول الإنترنت أصبح مصطلح التعليم عن بُعد يذوب شيئا فشيئا، وإن ذُكر فيكون مقترنا بالإنترنت وبعض التربويين أطلق عليه مصطلح distance learning internet. والتعليم عن بُعد بدخول عصر الإنترنت أصبح يأخذ عددا من الأشكال أهمها:

١- استخدام البريد الإلكتروني electronic mail، وذلك بإرسال الرسائل لجميع الطلاب، وإرسال جميع الأوراق المطلوبة في المواد، وإرسال الواجبات المنزلية، واستخدام البريد كوسيط بين المعلم والطالب للرد على الاستفسارات، وكوسيط للتغذية الراجعة feedback.

٢- استخدام الإنترنت كوسيط للحوار بين الطلبة مهما كان موقعهم في العالم عن طريق ما يسمى بنظام المجموعات newsgroup ، ومن خلال استخدام هذه الخدمة يمكن جمع جميع الطلبة والطالبات المسجلين في مادة ما تحت هذه المجموعة لتبادل الآراء ووجهات النظر.

٣- استخدام الإنترنت كوسيط للحصول على المعلومات والأوراق الخاصة بموضوع معين باستخدام خدمة نقل الملفات downloading .

٤- استخدام الإنترنت كوسيط في التعليم باستخدام التعليم الذاتي.

٥- استخدام الإنترنت كوسيلة لعقد الاجتماعات باستخدام الصوت والصورة بين أفراد المادة الواحدة مهما تباعدت المسافات بينهم في العالم وذلك باستخدام نظام multi-user object oriented أو internet relay chat .

٦- استخدام الإنترنت كوسيط في البحث والاطلاع والحصول على المعلومات والبحوث والدراسات المتوافرة عبر هذه الشبكة [١٧ ، ص ٥٢].

واستخدام الإنترنت كأداة أساسية في التعليم عن بُعد حقق الإيجابيات التالية :

١- المرونة في الوقت والمكان.

٢- إمكانية الوصول إلى عدد أكبر من الجمهور والمتابعين في مختلف العالم.

٣- عدم النظر إلى ضرورة تطابق أجهزة الحاسوب وأنظمة التشغيل المستخدمة من قبل المشاهدين مع الأجهزة المستخدمة في الإرسال.

٤- سرعة تطوير البرامج مقارنة بأنظمة الفيديو والأقراص المدمجة CD Rom .

٥- سهولة تطوير محتوى المناهج المعلومات الموجودة عبر الإنترنت.

٦- قلة التكلفة المادية مقارنة باستخدام الأقمار الصناعية ومحطات التلفزيون والراديو [ ١٨ ، ص ٢٠٩ ؛ ١٩ ، ص ٧٢ ؛ ١٧ ، ص ٥٣].

ورغم هذه الإيجابيات إلا أن هناك من التربويين أمثال كاراكا Karaka من يرى أن هناك بعض السلبيات في الوقت الحاضر - التي اعتقد كاراكا أن مصيرها إلى الزوال في القريب العاجل- وأهمها مايلي :

١- قلة الحزم المحررة أو عرض النطاق كما يسميها البعض bandwidth ، والتي تساعد على كمية نقل المعلومات التي يمكن إرسالها على خط معين في وقت محدد ، وكلما زاد عرض النطاق أمكن إرسال المعلومات بشكل أسرع.

٢- البطء في إرسال الصوت والصور من خلال الإنترنت لاسيما باستخدام أجهزة المودم ضعيفة الإرسال والاستقبال [١٦ ، ص ٢].

## التخطيط لاستخدام التعليم عن بُعد Strategies for Distance Learning

يعدّ التخطيط الجيد للتعليم عن بعد من أهم الأسباب التي تؤدي إلى نجاحة ، وقد يكون التعليم عن بُعد رخيصا وسريعا وواضحا وسهلا ، لكن ليس دائما أكثر فعالية وخاصة إذا لم يخطط له تخطيطا جيدا [١٥ ، ص ١١٣]. وقد علق على هذا ديد Dede بقوله : "الحصول على المعلومات بسهولة ليس دليلا على أن مستوى المعرفة والتحصيل يزداد لدى الطلبة ... توفر المعلومات للطلبة لا يُولّد أفكارا خيالية لدى الطلبة" [ ٢٠ ، ص ١٩٩].

وقد ذكر روفلد وهيمسترا Rohfeld and Hiemstra أن هناك أكثر من استراتيجية يمكن استخدامها للتغلب على بعض مشكلات الفصل الإلكتروني وجعل التعليم عن بُعد أكثر فعالية ، ومن أهم تلك الاستراتيجيات ما يلي :

- التخطيط لتأسيس خط تلفون في الفصل الدراسي.
- التخطيط لتأسيس نظام المجموعات بين الطلبة لإجراء المناقشات والحوار فيما بينهم وتعريفهم ببعض ، ووضع الواجبات المشتركة بينهم group project لكي يتم التفاعل فيما بينهم.

• وضع دليل للطلبة يساعدهم على كيفية استخدام الإنترنت في التعليم وكيفية إجراء الحوارات والاتصالات بين الطلبة.

• توفير عدد كبير من المناشط التربوية مثل( الحوار ، والنقاش ، والنقد ، ومعرفة ردود الأفعال...إلخ) لكي لا يمل المتعلم [٢١ ، ص ص٩١- ١٠٤ ] .

إضافة إلى ماسبق فقد ذكر كل من باتس [ ١٨ ، ص ٢٠٩]، واسيتوموند [ ١٩ ، ص ٧٢] ، و وولف [ ١٧ ، ص ٥٣] الإستراتيجيات التالية لجعل التعليم عن بُعد فعالاً :

١- فهم جوانب القوة والضعف في استخدام التقنية.

٢- توفير الحلقات التدريبية والإرشادية للعاملين في مجال تقنيات التعليم.

٣- التخطيط للأخطاء الفنية التي قد تحدث من خلال استخدام التقنية، وتوفير خدمة الإصلاح بأسرع وقت ممكن.

٤- التخطيط على التركيز على التعليم الفردي أو تعليم الطلبة كيف يتعلمون learning how to learn ، والتعليم الموجه self-directed learning ، والتعليم التفكيرى الناقد critical reflection .

٥- تطوير قدرة الطلاب على البحث والتصفح والقدرة على اختيار المفيد في شبكة الإنترنت.

٦- دمج البريد الإلكتروني مع الفيديو وبمعنى آخر استخدام الصوت والصورة معا لكي يتم التفاعل الاجتماعي بين الطلبة ، ذلك أن الاقتصار على النص أمر ممل للطلبة.

٧- التركيز في طرق التدريس المتمركزة على المتعلم learning-center واستخدام الواجبات الجماعية بين الطلبة.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن بعض الجامعات بدأت تمنح الدرجات العلمية عبر

الإنترنت، مما جعل بعض المهتمين في التعليم أن يطلقوا عليها جامعات الإنترنت. هذا وقد أعلنت جامعة أكسفورد Oxford University ، أعرق الجامعات البريطانية أنها سوف تمنح بدءا من العام ١٩٩٩م درجات الماجستير والدكتوراه في بعض التخصصات عبر الإنترنت . كما أن هناك كليات وجامعات أخرى تمنح درجة البكالوريوس والدبلوم العام من خلال الإنترنت. مثال ذلك كلية سياتل المتوسطة Seattle Community Colleges ، وجامعة ميرلاند University of Maryland . ومن المراكز التعليمية والجامعات التي تمنح الدرجات عبر الإنترنت ما يلي :

Internet Universities and Training Institutes
(http://homepages.together.net/~lifelong//distance.html)
International Center for Distance Learning(http://www.-icdl.open.ac.uk/)
Open Learning Australia (http://www.ola.edu.au/)
The University of Distance Learning By Nerd World Media
(http://www.nerdworld.com/users/dstein/nw959.html)

ولاشك أن هذا يوفر الوقت والجهد في التعليم العالي حيث يمكن استخدام هذا لمواجهة الأعداد المتزايدة من الطلاب.

### ٣ – استخدام الإنترنت في المجال الأكاديمي

البريد الإلكتروني electronic mail هو تبادل الرسائل والوثائق باستخدام الحاسوب. ويعتقد كثير من مستخدمي الشبكة أن البريد الإلكتروني هو أفضل ما في الإنترنت. ومن خلال هذه الخدمة يستطيع كل من الأستاذ، الطالب أن يرسل رسالة إلى أي مكان في العالم خلال لحظات وبنسبة وصول ١٠٠٪. ومما يميز هذه الخدمة عند مقارنتها بالتلفون: سهولة حفظ السجلات، وتجنب الاتصالات الخارجية، وإرسال الرسائل في أي وقت في الليل أو النهار دون النظر إلى فارق التوقيت أو غيره. كما أن البريد الإلكتروني يساعد على الاتصال بين المجموعات، سواء كانت هذه المجموعات داخل الحرم الجامعي أو في أي مكان من العالم [٢٢ ، ص ٨٢].

ويعد تعليم طلاب التعليم العالي على استخدام البريد الإلكتروني الخطوة الأولى في استخدام الإنترنت في التعليم، وقد ذكر هانلن Hanlin أن استخدام الإنترنت تساعد الأستاذ الجامعي على استخدام مايسمى بالقوائم البريدية listserve للفصل الدراسي الواحد، حيث يتيح للطلبة الحوار وتبادل الرسائل والمعلومات فيما بينهم [٢٣، ص ٢١]. بالإضافة إلى هذا يمكن توظيف الإنترنت في المجال الأكاديمي في المجالات التالية:

١- استخدام البريد الإلكتروني كوسيط لتسليم الواجب المنزلي حيث يقوم الأستاذ بتصحيح الإجابة ثم إرسالها مرة أخرى للطالب، وفي هذا العمل توفير للورق والوقت والجهد، حيث يمكن تسليم الواجب المنزلي في الليل أو في النهار دون الحاجة لمقابلة الأستاذ.

٢- تكوين جمعيات للطلبة المهتمين بشئون معينة باستخدام ما يسمى بخدمة المجموعات news group . فمثلا يمكن أن تكون هناك جمعية مهتمة في التربية، وجمعية أخرى مهتمة في العلوم الهندسية وثالثة مهتمة في الطب وهكذا، وهذه الخدمة تتيح الفرصة للطلاب تبادل وجهات النظر مع أقرانهم المهتمين في نفس المجال في مختلف أنحاء العالم العربي، بغض النظر عن الموقع.

٣- ربط الجامعات العربية بشبكة معينة بحيث يمكن تبادل وجهات النظر بما يخدم العملية التربوية بين مديري الجامعات في مختلف الوطن العربي.

٤- وضع مجموعة خاصة news group لأساتذة الجامعات في العالم العربي أصحاب التخصص الواحد ( أساتذة المحاسبة بمجموعة مستقلة)، ومثلهم أساتذة التربية والإدارة والطب والهندسة وغيرها وإن اقتضى الأمر مستقبلا تفريع هذه المجموعات حسب التخصص الدقيق فحسن. ويكون الهدف من هذه المجموعات تبادل الخبرات الآراء والأبحاث بين أصحاب التخصص الواحد.

٥- الاتصال بين الجامعات في المستقبل يكون عبر البريد الإلكتروني كما تفعل الجامعات في البلاد الغربية حيث إن الجامعات في اليابان وأمريكا والصين وأوروبا اعتمدت البريد الإلكتروني كوسيلة اتصال معتمدة [٢٤ ، ص ٢].

٦- استخدام الإنترنت كوسيلة للبحث والاطلاع، حيث يمكن للطلاب الدخول على مكتبة الملك فهد الوطنية في الرياض أو مكتبة الكونقرس الأمريكي أو أي مكتبة في العالم والبحث عما فيهما وطباعة الملخصات دون الذهاب إلى تلك المكتبات.

٧- يمكن استخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في المناهج، حيث يمكن وضع المناهج المدرسية في صفحات مستقلة في الإنترنت وتتاح الفرصة للطلاب الدخول لتلك الصفحات من منازلهم والاستفادة منها.

٨- يمكن استخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في شرح موضوع معين. عند شرح موضوع في مادة العلوم أو الهندسة يمكن للطلاب الدخول إلى أحد المواقع التي تناقش هذا الموضوع بنوع من التفصيل والاستفادة من المعلومات الجديدة الموجودة.

٩- توجيه الطلاب وتشجيعهم على تصميم صفحات خاصة بهم home page لعرض ابتكاراتهم وأبحاثهم وخبراتهم للآخرين.

١٠- عقد اجتماعات بين مديري الجامعات أو مديري الأقسام العلمية في الجامعات العربية مع غيرهم أو لوحدهم في مختلف مناطق العالم دون اللجوء إلى السفر إلى مقر واحد.

١١- بث المحاضرات من مقر الجامعة أو الوزارة مثلا إلى أي مكان في العالم، فعند إقامة محاضرة لمعالي وزير التعليم العالي أو مدير جامعة يمكن الإعلان عنها وبثها للعالم بدون تكلفة تُذكر.

١٢- عقد دورات تربوية للمعلمين ورؤساء الأقسام وغيرهم عبر الإنترنت، وبمعنى آخر يمكن لأستاذ الجامعة أو معلم التعليم العام أو المدير متابعة هذه الدورة وهو في منزله ثم يمكن أن يحصل على شهادة في نهاية الدورة.

بالإضافة إلى ما سبق فقد أشار بيها Peha إلى أن الطلبة يمكن أن يستخدموا الإنترنت في المجالات التالية:

١- تساعد الإنترنت الطلاب على الاتصال بالمتخصصين للاستفادة منهم سواء في تحرير الرسائل أو في الدراسات الخاصة أو في الاستشارات.

٢- الواجب الجماعي group project يساعد الطلبة على التدريب على التعليم الجماعي والاحتكاك بالأقران.

٣- البحث وجمع البيانات: حيث يمكن للباحث إرسال الإستبانه عبر الإنترنت ثم يتم تعبئتها من المختصين ثم تعاد للباحث بأقصر وقت ممكن [٢٥، ص ص ١٨-٢٠].

أما ليو وليو Leu and Lue فقد أضافا إلى ما سبق التطبيقات التالية التي يمكن استخدامها في الإنترنت:

١- الحصول على المعلومات: حيث تتيح الإنترنت الفرصة للطلبة للدخول إلى قوائم الأخبار والمستجدات اليومية لمعرفة الجديد سواء في نفس التخصص أو في مجال الحياة العامة.

٢- الاتصال بالمهتمين بنفس التخصص: حيث يمكن للطلاب أو الأساتذة الاتصال بزملاء لهم من مختلف أنحاء العالم ممن يشاركونهم الاهتمام في موضوعات معينة لبحث الجديد فيها وتبادل الخبرات وهذا بالطبع يتم باستخدام نظام المجموعات news group أو نظام القوائم mailing list .

٣ - الحصول على برامج جديدة: تساعد الإنترنت الطلاب على الحصول على بعض البرامج المجانية الموجودة في الإنترنت [٢٦، ص ص ٧-١٠].

٤- عقد اجتماعات باستخدام الفيديو : يستطيع الطلاب عقد اجتماعات مع زملائهم من مختلف أنحاء العالم لمناقشة مواضيع معينة أو لمناقشة كتاب أو فكرة جديدة في الميدان، أو مناقشة نتائج بحث ما وتبادل وجهات النظر فيما بينهم [٢٧ ، ص ٢].

وعن الجوانب الإيجابية في استخدام الإنترنت في المجال الأكاديمي أشار كل ليو وليو Leu and Leu ، و بيها Peha ، و بروكتور والن، Proctor and Allen إلى الجوانب التالية :

- تغيير نظم وطرق التدريس التقليدية يساعد على إيجاد فصل مليء بالحيوية والنشاط.
- إعطاء التعليم صبغة العالمية والخروج من الإطار المحلي.
- سرعة التعليم وبمعنى آخر فإن الوقت المخصص للبحث عن موضوع معين باستخدام الإنترنت يكون قليلا مقارنة بالطرق التقليدية.
- الحصول على آراء العلماء والمفكرين والباحثين المتخصصين في مختلف المجالات في أي قضية علمية.
- سرعة الحصول على المعلومات.
- وظيفة الأستاذ في الفصل الدراسي تصبح بمثابة الموجة والمرشد وليس الملقي.
- مساعدة الطلاب على تكوين علاقات عالمية إن صح التعبير.
- إيجاد فصل بدون حائط classroom without walls.
- تطوير مهارات الطلاب على استخدام الحاسوب.
- عدم التقيد بالساعات الدراسية حيث يمكن وضع المادة العلمية عبر الإنترنت ويستطيع الطلاب الحصول عليها في أي مكان وفي أي وقت [٢٦ ، ص١٣ ؛ ٢٥ ، ص١٩ ؛ ٢٨ ، ص ص٢-٣ ].

• وبالنسبة للمجتمع السعودي المحافظ يمكن الاستفادة من الإنترنت بإتاحة الفرصة للطالبة لمتابعة الأستاذ من أي مكان دون الضرورة إلى المقابلة وقد يتم أيضا تطبيق بعض التجارب الحية عبر الإنترنت.

## ٤ - استخدام الإنترنت كمصدر من مصادر المعلومات

يُقسم بعض الباحثين مجالات الاستفادة من الإنترنت إلى قسمين هما: الاتصالات والحصول على المعلومات. وقد ذكر جونسون Johnson أن الإنترنت أداة فعالة في البحوث، ثم أضاف قائلا إن ٢٠٪ من المعلومات الموجودة في العالم رقمية وبنهاية التسعينيات من القرن العشرين سوف تكون متوافرة في الإنترنت [٢٩، ص ٨]. أما روبرت قلدن Robert Gliden مدير جامعة أوهايو في أمريكا، فقد أشار في محاضرة له (٢٨/١٠/١٩٩٧م) عند حديثه عن مستقبل جامعة أوهايو أن المعرفة تتضاعف كل ١٨ شهرا، ثم أردف قائلا إن ٩٠٪ من المعلومات سوف تكون متوافرة عبر الإنترنت في القريب العاجل.

وقد أكد هذه الأهمية - الإنترنت في الحصول على المعلومات- كامبل (Campbell) بقوله: " حقا من أهم فوائد الإنترنت المعلومات التي تحتويها، ولك الحق ألا تصدق أن آلاف الشبكات ارتبطت ببعضها البعض" [٣٠، ص ١].

وقد دعا الرئيس الأمريكي كلينتون Clinton عندما ألقى خطابا لاتحاد الولايات State of the Union في يناير ١٩٩٤ م المكتبات في جميع الولايات المتحدة الأمريكية إلى ضرورة الارتباط في الإنترنت ووضَع عام ٢٠٠٠ م كحد أقصى لهذه المكتبات.

ولم تكن مكتبات الجامعات بأقل حظا من المكتبات العامة فقد خطت خطوات جبارة في الانضمام إلى الإنترنت ووضع مكتباتها عبر هذه الشبكة. ونظرا لأننا نعيش في عصر المعلومات فقد ظهر ما يسمى بالمكتبات الإلكترونية electronic library ، حيث تضع

هذه المكتبات مواردها تحت تصرف المشتركين علما أن رسم الاشتراك رمزي ولا يتجاوز ٥٠ دولارا سنويا .

وبالجملة فإن الإنترنت تركت آثارا واضحة على المكتبات العالمية وساعدت الباحثين وأساتذة الجامعات على توفير المعلومات بأسهل الطرق وبأقل تكلفة. ولاشك أن مكتبات الجامعات في جميع أنحاء العالم تستطيع الاستفادة من تلك الآثار الإيجابية التي أحدثها استخدام الإنترنت في المكتبات. وقد ذكرت مكيننا Mckenna في بحثها والذي كان بعنوان "الإنترنت والمكتبات" الآثار التالية :

١- الفرصة الإدارية: أصبحت المكتبات تُعد البرامج التدريبية لاستخدام الإنترنت وكيفية البحث فيها. وهذا لاشك يساعد على إتاحة الفرصة للمكتبات لتخريج القادة والباحثين في مجال الإنترنت.

٢- توفير الوقت والمال: أصبحت المكتبات قادرة على متابعة الجديد من الأبحاث والدراسات دون الاضطرار إلى حضور المؤتمرات المكلفة أو الاشتراك في جميع المجلات.

٣- الإجابة عن الأسئلة: بدخول الإنترنت قامت المكتبات بتوفير خدمة جديدة وهي الإجابة عن الأسئلة التي يحتاج إليها الباحثون وزوار المكتبات. ومن أمثلة ذلك Ask Eric وهو برنامج خاص بالتربويين.

٤- الإعارة العالمية: من الخدمات التي توفرها الإنترنت هي إمكانية الاستعارة من أي مكتبة في العالم ، حيث أصبح لدى المكتبات بعض القراء من خارج المدينة بل الدولة.

٥- طباعة المستندات: وفرت الإنترنت الفرصة للباحثين بطباعة الأبحاث الموجودة في ملفات هذه الشبكة. وتختلف هذه الملفات فبعضها بمقابل وبعضها بالمجان ، ومهما يكن من أمر فإن توفير الأبحاث بسرعة تفوق كل التوقعات مكسب أساسي للباحثين من أساتذة الجامعات وغيرهم.

٦- المشاركة في المعلومــات: حيث قامت بعض المكتبات بالاتفاق فيما بينها بالاشتراك في بعض المجلات بحيث يكون الدفع مشتركا. ومن أفضل تلك الشبكات شبكة ولاية أوهايو Ohiolink ، حيث تضم هذه الشبكة أكثر من ٢٧ مكتبة معظمها مكتبات الجامعات، وقد اتبعت هذه الشبكة طريقة ممتازة حيث ربطت المكتبات بشبكة واحدة ثم تم الاشتراك في أكثر من ١٦٠٠ مجلة تكون تكلفة الاشتراك موزعة بين هذه المكتبات. [٣١، ص ص ١-٢ ].

ومن هنا يمكن القول بأن الإنترنت تعد مكانا مثاليا لإجراء الأبحاث، حيث تضع معظم المكتبات مواردها بتصرف مستخدمي الشبكة، ولاشك أن أعضاء هيئة التدريس والباحثين في الجامعات هم من أحوج الناس إلى مثل هذه الخدمات وما ذلك إلا لأن صفة العالمية والجدة ستكون غالبة على هذه الأبحاث.

أما أهم البرامج والأدوات التي يمكن استخدامها في البحث عن المعلومات داخل الإنترنت فأهمها ما يلي:

١- خدمة نقل الملفات file transfer protocol FTP

٢- خدمة البحث من خلال القوائم gopher

٣- خدمة البحث في ملقمات المعلومات واسعة النطاق Wais

٤- خدمة الشبكة العنكبوتية world wide web

## ٥ - استخدام الإنترنت في الإدارة

يصف بعض الباحثين التعليم العالي بأنه يمر في مرحلة الجنين الذي يتكون شيئا فشيئا بالنسبة لاستخدام تقنية الإنترنت في العملية التعليمية، وذلك راجع إلى أن المسؤولين في التعليم العالي أدركوا أهمية استخدام هذه الشبكة في التعليم، لكن التطبيقات ليست على المستوى المطلوب حيث إن الجامعات لم تستثمر الإنترنت إلا في

مجالات محدودة [٢٣، ص ٢٢]. وتعد الإنترنت إحدى الوسائل التي يمكن أن تساعد الجامعات في تقديم خدمات إدارية ممتازة تساعد على توفير الوقت والجهد والمال، لكن ذلك شروط باستخدام تلك الشبكة بفعالية. ومن الجامعات من استخدمت الإنترنت كوسيلة لجلب الطلاب للتسجيل في الجامعة، أو كوسيلة تسويقية للشركات لإجراء الأبحاث والدراسات التي يمكن أن تقوم بها للقطاع الخاص، أو في مجال الاتصال الإداري وبالجملة فإنه يمكن توظيف الإنترنت في مجال الإدارة في الجامعات في المجالات التالية:

**أ ) إيجاد الصفحات التعريفية Home Page**

قامت معظم الجامعات- كخطوة أولى للاستخدام - في إيجاد الصفحات التعريفية بالجامعة home page ، وتهدف هذه الصفحات إلى إعطاء مقدمة عن الجامعة والأنشطة والبرامج والشهادات التي تمنحها وعناوين الأساتذة والموظفين الموجودين في الجامعة. كما أن بعض الجامعات قامت بوضع مقدمة عن الأقسام العلمية الموجودة في الجامعة. مثال ذلك قامت وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بوضع صفحة تعريفية بالوزارة وأخبارها، وقد اشتملت هذه الصفحة نبذة تعريفية عن الجامعات السعودية وأقسامها.

**ب ) سياسة القبول والتسجيل**

لقد أسست بعض الجامعات صفحات مستقلة خاصة بالقبول، بل إن بعض الجامعات وضعت استمارات القبول عبر الإنترنت حيث أتاحت الفرصة للمتقدمين تعبئة الطلب وإرساله بنفس الوقت، ويتم رسميا اعتماد هذه الاستمارات ويمكن على ضوئها إعطاء القبول للمتقدمين. مثال ذلك جامعة دالاوير University of Delaware (http://www.mis.udel.edu/admin.html). كما أن الطلبة يستطيعون الحصول على جداول

التسجيل، وكشف الدرجات كما فعلت جامعة أوهايوا Ohio University ، بل إن بعض الجامعات أصبحت ترسل الفواتير للطلبة عبر الإنترنت. وعن مدى فاعليه هذا التوظيف لهذه الخدمة قامت جامعة دالاوير بتقويم العمل فوجدت أنها وفرت مبالغ طائلة من جراء استخدام الإنترنت في الإدارة فلم تَعُد الجامعة بحاجة لصرف المبالغ الطائله بطباعة الجداول الدراسية أو شراء الورق أو الأقلام أو طوابع البريد والمظاريف....إلخ). حقا إنها تجربة تستحق الدراسة. [١٢ ، ص ٢].

**جـ) ربط أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلبة بمجموعات news group**

من الخدمات التي تقدمها الإنترنت خدمة نظام المجموعات news group وخدمة القوائم mailing list . والقوائم البريدية هي قوائم لعناوين بريد إلكترونية تستخدم لتحويل أي رسالة إلى مجموعة من الأشخاص، كل قائمة بريد تناقش مواضيع محددة كما أن لكل قائمة عنوانا خاصا. مع العلم أن أي شيء يرسل إلى القائمة يحول تلقائيا إلى جميع المشتركين في القائمة. بل إن بعض الأقسام قامت بوضع قوائم خاصة بالقسم لترتيب الاجتماعات وما يستجد من موضوعات. ومن الجامعات التي عملت هذا .Ohio University, University of Illinois, University of Akron, Arizona State University ...etc.

أما وظيفة هذه القوائم في الجامعات فتكمن بإرسال الخطابات والتعميمات والمستجدات لأعضاء هيئة التدريس والموظفين على حد سواء.

كما قامت جامعة أوهايوا Ohio University بوضع قائمة خاصة بطلابها بجميع الفروع وأصبحت ترسل الرسائل التي تعنى بشؤونهم الدراسية، من تسجيل وتسليم نتائج وفواتير وإشعارهم بالجديد في كل مجال...الكتب.. المجلات ..حلقات البحث..حلقات الحوار...إلخ.

**د ) استخدام الإنترنت في الرسائل والتعاميم**

يعد البريد الإلكتروني electronic mail إحدى الخدمات التي توفرها الإنترنت، وقد قامت بعض الجامعات في أمريكا وأوروبا بإلغاء المراسلات الكتابية داخل الجامعة أو خارجها واستعاضت بالبريد الإلكتروني بدلا عنه. حيث أصبحت إدارة الجامعة ترسل المستجدات في اللوائح والأنظمة للأقسام عبر الإنترنت. وفي هذا حفظ للمعلومات من الضياع وتوفير للوقت والجهد والمال.

**هـ) تبادل المعلومات بين المكتبات**

لم تعد الجامعات - في عصر التغيير- بحاجة إلى التوسع في المباني وصرف المبالغ الطائله في تجليد المجلات العلمية أو الاحتفاظ بها على الأقل لمدة معينة. لقد أصبح التفاهم بين المكتبات واضحا حيث تقوم كل مكتبة بإدخال المجلات التي تصدرها الجامعة أو بعض دور النشر ثم تقوم الجامعة بالسماح للجامعات الأخرى بالاستفادة من تلك المجلات أو الكتب العلمية بدلا من إدخال البيانات والمجلات في كل جامعة على حدة [٣٢، ص ١٧].

**عوائق استخدام الإنترنت في التعليم العالي**

إذا كان الأمر كذلك فحري بالجامعات أن تسارع لاستخدام هذه التقنية الجديدة، بيد أن المتتبع لهذه التقنية يجد أن الإنترنت كغيرها من الوسائل الحديثة لها بعض العوائق، وهذه العوائق إما أن تكون اقتصادية، سياسية، أو اجتماعية، أو أخلاقية، أو فنية، أو عوائق أخرى.

أ ) **التكلفة المادية**

تعد التكلفة المادية المحتاجة لتوفير هذه الخدمة في مرحلة التأسيس لدى بعض الدول أحد الأسباب الرئيسة من عدم استخدام الإنترنت في التعليم. ذلك أن تأسيس هذه الشبكة يحتاج لخطوط هاتف بمواصفات معينة، وحواسيب معينة. ونظرا لتطور البرامج

والأجهزة فإن هذا يُضيف عبئا آخر على الجامعات. إن ملاحقة التطور مطلب من مطالب القرن ولهذا لابد من النظر إلى هذا بعين الاعتبار.[ ٢٤ ، ص ص ٤ ، ٣١] .

### الوقت

يعّد الوقت الذي يحتاج إليه الباحث في البحث عن المعلومات في الإنترنت وتطبيقاتها أحد العوامل الرئيسة التي تقف أمام استخدام هذه الخدمة. وحيث إن مستخدم هذه الشبكة يحتاج إلى الصورة والصوت أحيانا ، ومن المعلوم أن الوقت المحتاج للحصول على الصوت أو الصورة أو الملفات الكبيرة هو أضعاف الوقت المحتاج للحصول على نص كتابي ، ذلك أن معظم الحاسبات تستخدم الموصل modem ذا السرعة ٥٦ بت وهذه السرعة لا تنقل الملفات بسرعة فائقة لاسيما إذا كانت المكالمة دولية أو محلية على الأقل. وعليه فقد ناشد سكوت [٣٣ ، ص ٤٢] المدارس والجامعات بشراء أجهزة توصيل عالية السرعة وأنه هو استثمار حقيقي في الإنترنت وناشد المدارس بالتركيز على هذه الأهمية. ومهما يكن من أمر ، فإن هذا العائق سوف يزول- إن شاء الله - في القريب العاجل نتيجة للاكتشافات الحديثة [٣٣ ، ص ص ٤٠-٤٢].

### جـ) الدخول إلى الأماكن الممنوعة

إن الأمن الفكري والأخلاقي والاجتماعي والسياسي من أهم المبادئ التي تؤكد عليها المؤسسات التعليمية بجميع مراحلها التعليمية ، بل إن من أهداف المدارس توفير هذه الحماية السابقة الذكر. ونظرا لأن الاشتراك في شبكة الإنترنت ليس محصورا على فئة معينة مثقفة وواعية للاستخدام ، لذا فمن أهم العوائق التي تقف أمام استخدام هذه الشبكة هي الدخول إلى بعض المواقع التي تدعو إما إلى الرذيلة ونبذ القيم والدين والأخلاق أو أنها تدعو إلى التمرد والعصيان على ولاة أمر المسلمين وعلمائهم و مشائخهم ، وكل هذا

تحت اسم التحرر والتطور ونبذ الدين وحرية الرأي إلى غير ذلك من الشعارات الزائفة. وللحد من هذا قامت بعض المؤسسات التعليمية بوضع برامج خاصة أو ما يسميه البعض بحاجز الحماية firewall تمنع الدخول لتلك المواقع. لكن الحقيقة كما قال مادوكس Maddux من الصعوبة حصر هذه المواقع لكن التوعية بأضرار هذه المواقع هو النتيجة الفعالة.

### د ) كثرة أدوات (مراكز) البحث Search Engines

من المشكلات أو العوائق التي تقف أمام مستخدمي شبكة الإنترنت هي كثرة أدوات البحث أو كما يسميها البعض بمراكز البحث والتي من أهمها Yahoo, Lycos, Alta , Vista .....WebCrawler, Excite, Infoseek

والإنترنت عبارة عن محيط عظيم الاتساع والانتشار، وبالتالي فإن عملية البحث عن معلومة معينة أو موقع معين أو شخص معين سوف تكون في غاية الصعوبة ما لم تتوافر الأدوات المساعدة على عملية البحث search engines . وهناك العديد من مراكز البحوث (أدوات البحث) في الإنترنت وهي Gopher, Wais, FTP, Telnet ، وقد أشرت إليها عند الحديث عن البحث في الإنترنت.

إن السؤال الحقيقي هو ما الطريقة المثلى للبحث في الإنترنت؟ إن الإجابة عن هذا السؤال ليست صعبة وليست سهلة في نفس الوقت على حد تعبير مالو. إن البحث في الإنترنت هو بمثابة البحث في مكتبة كبيرة ، بل إن البعض يسمي الإنترنت " بالمكتبة الكبرى " [٣٤، ص ٩٦].

ولهذا السبب - اتساع الإنترنت- يرى الباحث مالو Maloy في كتابه المعروف "دليل الباحث في الإنترنت" *The Internet Research Guide* أنه عند البحث في الإنترنت لابد من اتباع ما يلي :

- ضرورة تحديد الكلمة (الكلمات) الأساسية في البحث.
- حدد الفن ( علوم، اجتماع... إلخ) الذي سوف تبحث فيه.

- حدد المركز أو الموقع search engine الذي سوف تبحث فيه.

ومما تجدر الإشارة إليه أن بعض أدوات البحث بدأت تتخصص شيئا فشيئا ، أعني بذلك أن بعض المواقع مثل Infoseek اهتمت في المعلومات الجغرافية والأطالس وغيرها أو على الأقل ركزت عليها ؛ أما Yahoo فقد ركز على الأمور التربوية وهكذا. ويتوقع بعض الباحثين في هذه الشبكة نمو التخصص في الإنترنت في القريب العاجل.

كما تجدر الإشارة إلى أن هناك برامج حديثة تقوم بالبحث في أكثر من أداة في آن واحد، وغالبا ما تجمع ما بين ١٠-٢٠ أداة فقط لكل مرة.

### هـ) المشاكل الفنية

من المشكلات التي تواجه بعض مستخدمي الشبكة هي الانقطاع أثناء البحث والتصفح داخل الإنترنت لسبب فني أو غيره مما يضطر الباحث (المستخدم) إلى الرجوع مرة أخرى إلى الشبكة [٣١، ص ٩٤]، وفي معظم الأحيان يكون من الصعوبة الدخول للشبكة أو الرجوع إلى مواقع البحث التي كان يتصفح فيها [٢٤ ، ص ٤].

### و) الدقة والصراحة

أشار قلستر Gilster إلى أن نتائج البحوث أشارت إلى أن الباحثين عندما يحصلون على المعلومة من الإنترنت يعتقدون بصوابها وصحتها وهذا خطأ في البحث العلمي ذلك أن هناك مواقع غير معروفة أو على الأقل مشبوهة [٣٥، ص ٥١]. ولهذا فقد نَصح سكوت Scott الباحثين والمستخدمين للشبكة بأن يتحروا الدقة والصراحة والحكم على الموجود قبل اعتماده في البحث [٢٤ ، ص ٤].

### ز ) اتجاهات أساتذة الجامعات نحو استخدام التقنية

ذكرت ميشيلس Michels في دراستها لنيل درجة الدكتوراة التي تقدمت بها لجامعة مينسوتا والتي كانت بعنوان (استخدام الكليات المتوسطة للإنترنت : دراسة استخدام الإنترنت من قبل أعضاء هيئة التدريس) أنه بالرغم من تطبيقات الإنترنت في المصانع والغرف التجارية والأعمال الإدارية إلا أن تطبيقات(استخدام) هذه الشبكة في التعليم العالي أقل من المتوقع ويسير ببطء شديد عند المقارنة بما ينبغي أن يكون [٣٦، ص ٥٨] . وشدد ماك نيل على " أن البحث في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام هذه التقنية وأهميتها في التعليم ، أهم من معرفة تطبيقات هذه الشبكة في التعليم العالي" [٣٧، ص ٢ ] .

أما عن أسباب هذا العزوف من بعض أعضاء هيئة التدريس ، فهو راجع إلى عدم الوعي بأهمية هذه التقنية أولا ، وعدم القدرة على الاستخدام ثانيا ، وعدم استخدام الحاسوب ثالثا. ومن هنا نادى بعض التربويين أمثال لويس Lewis ومادوكس Maddux إلى ضرورة وضع برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس خاصة بكيفية استخدام الحاسب الآلي على وجه العموم أولا وباستخدام الإنترنت على وجهة الخصوص ثانيا. وعن كيفية استخدام هذه التقنية في التعليم ثالثا [٣٨ ، ص٣٤ ؛ ٣٣ ، ص٤٠].

### حـ) اللغة

وفي عالمنا العربي تبرز مشكلة أخرى - إضافة لما سبق- قد تُصنف أنها محلية. نظرا لأن معظم البحوث المكتوبة في الإنترنت باللغة الإنجليزية لهذا فإنه لابد من إعادة النظر في ما يلي :

١ - إعادة تأهيل أساتذة الجامعات في مجال اللغة.

٢ - ضرورة بناء قواعد بيانات في اللغة العربية لكي يتسنى للباحثين الاستفادة من تلك الشبكة.

## الخاتمة والنتائج والتوصيات

خلال العقد الماضي كان هناك ثورة ضخمة في تطبيقات الحاسوب، وكان من نتائج هذا التطور مايسمى بالإنترنت. وقد لعبت الإنترنت دورا رئيسا في تغيير مسار الشركات والمؤسسات الأهلية الخاصة والعامة بمختلف أنواعها وأحجامها . ولم يكن التربويون بأقل حظا من غيرهم فقد استفادوا من توظيف شبكة الإنترنت في مجالات عدة في التعليم. لكن استخدامها في التعليم العالي لازال يسير ببطء شديد وخاصة في الدول النامية.

أما أهم النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث فهي ما يلي :

- استخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في التعلم عن بُعد distance learning ، بل أن بعض الجامعات أصبحت تمنح درجة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه من خلال الإنترنت.
- استخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في الجوانب الأكاديمية ( طرق التدريس ، المناهج ، الاتصال ، البحث) بأسهل الطرق وبأقل تكلفة.
- استخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في البحث عن المعلومات والأبحاث والدراسات للباحثين من أساتذة الجامعات وغيرهم.
- استخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في الإدارة : تسجيل الطلاب ، قبولهم ، كشف الدرجات ، إرسال الفواتير ، الرسائل المهمة ، التعاميم ، وضع شبكات مستقلة لكل من الطلاب ، الموظفين ، والأساتذة.
- أما أهم العوائق التي تقف أمام استخدام هذه الشبكة في التعليم العالي فهي إما مالية وتتمثل في توفير الأجهزة أو فنية وتتمثل في الوقت والانقطاع في الخدمة أو فكرية وتتمثل في وجود مواقع سيئة عبر هذه الشبكة أو بشرية وتتمثل في عدم إعداد أعضاء هيئة

التدريس أو الطلاب لاستخدام هذه الخدمة. وأخيرا العائق الإداري وهو عدم التخطيط لاستخدام هذه الخدمة.

وبالجملة فإن موضوع استخدام الإنترنت في التعليم لازال قيد البحث والدراسة من قبل التربويين ذلك أن عمره في التعليم لا يتجاوز عقدا واحدا ، وعن مدى فاعليه استخدام الإنترنت في التعليم فإن البحوث والدراسات تشير إلى أنه ذو فعالية كبيرة.

## التوصيات

يعد استخدام الإنترنت في مجال التعليم العالي من الأمور الأساسية في العملية التعليمية ولازال البحث في هذا المجال طريا ومحتاجا إليه للخروج بتوصيات علمية يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ القرارات التربوية ، وعليه فإن الدراسة الحالية اهتمت بشكل أساسي بدراسة تطبيق هذه الشبكة في المجال الأكاديمي ، البحث ، الإدارة. أما أهم التوصيات التي يمكن أن تسهم في تحسين أساليب التعليم العالي وتطويره فهي مايلي :

- أن استخدام الإنترنت في التعليم العالي ضرورة ملحة تفرضه علينا مستجدات العصر.
- ضرورة دراسة منح الدرجات العلمية (البكالوريوس ، الماجستير ، الدكتوراه) عبر الإنترنت في عالمنا العربي كحل لمواجهة الأعداد المتزايدة من الطلاب وفي هذا توفير للوقت والجهد والمال.
- إعادة النظر في سياسة الجامعات وأهدافها من حيث إمكانية تطبيق الإنترنت في التعليم العالي ووضع الخطط والدراسات لهذا الأمر.
- مناشدة مكتبات الجامعات العربية بوضع محتوياتها عبر الإنترنت وتحديثها أولا بأول لكي يتسنى للباحثين الاستفادة من محتويات هذه المكتبات.

• ضرورة وضع خطة من قبل الجامعات لاستخدام الإنترنت وتدريب الموظفين وأعضاء هيئة التدريس على استخدام الإنترنت في البحث، وطرق التدريس، والإدارة والمستجدات الأخرى.

• ضرورة توظيف الإنترنت كوسيلة مساعدة في المناهج الجامعية.

• البحث عن مصادر خاصة للتموين وتأسيس الشبكات داخل أروقة الجامعات.

• وضع مادة بعنوان "الإنترنت " في الجامعات العربية تكون متطلب من متطلبات الجامعة يكون من ضمن محتوياتها توظيف هذه الخدمة في التعليم والبحث والاتصال والإدارة.

• ضرورة وضع برامج توعوية للطلاب تحذرهم من الدخول على مواقع الانحراف الفكري، والأخلاقي، والاجتماعي، والسياسي.

• على صعيد الجامعات العربية يُفضل إنشاء قاعدة بيانات باللغة العربية وربط الجامعات العربية بشبكة موحدة، وتأسيس مجموعات news group بين أعضاء هيئة التدريس في التخصص الواحد لتبادل وجهات النظر فيما يخدم العملية التربوية.

أما الدراسات التي يمكن الخروج بها من هذا البحث هي :

• إجراء دراسة لمعرفة الجوانب الإيجابية والسلبية من خلال استخدام الإنترنت في التعليم العالي.

• إجراء دراسة حول أهم البرامج (الوسائل، الأدوات) المستخدمة في التعليم.

• إجراء دراسة حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الإنترنت في التعليم العالي.

• إجراء دراسة لمعرفة آثار الإنترنت (الفكرية، والأخلاقية، والاجتماعية) على طلاب التعليم العالي.

• إجراء دراسة لمعرفة علاقة استخدام الإنترنت بتحصيل الطلاب.

• إجراء دراسة مسحية لمعرفة واقع استخدام المكتبات في الجامعات العربية لشبكة الإنترنت والاستفادة منها.

• إجراء دراسة لمعرفة أسباب عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب عن استخدام الإنترنت.

## المراجع


[١] Saettler, P. *The Evaluation of American Education Technology*. Englewood, 1990.

[٢] Dryden, Gordon, and Jeannette Vos. *The Learning Revolution*. Rolling Hills Estate, CA: Jalmar Press, 1994.

[٣] فخرو، سمير. "خطة نموذجية مقترحة لزيادة فاعليه المشاريع الوطنية لإدخال الحاسبات الاكترونية في مدارس المرحلتين الإعدادية والثانوية بالدول العربية." *رسالة الخليج العربي*، ٢٩ (١٤٠٩هـ)، ٨٣-٩٩.

[٤] مندورة، محمد، وأسامة رحاب. "دراسة شاملة حول استخدام الحاسب الآلي في التعليم مع التركيز على تجارب ومشاريع الدول الأعضاء." *رسالة الخليج العربي*، ٢٩ (١٤٠٩هـ)، ١٠٣-١٠٤.

[٥] Gibbs, M., and S. Richard. *Navigating the Internet*. Indianapolis, IN: Sams, 1993.

[٦] زين، عبدالهادي. *الإنترنت: العالم على شاشة الحاسوب*. القاهرة: المكتبة الأكاديمية، ١٩٩٦م.

[٧] كاتب، سعود صالح. *إنترنت المرجع الكامل*. واشنطن، د.ن.، ١٤١٧هـ.

[٨] Hahn, H., and R. Stout. *The Internet Golden Directory*. NewYork: McGraw Hill, 1994.

[٩] Rothenberg, D. "The Internet and Early Childood Educators." ERIC Document Reproduction Service, ED 382409.

[١٠] Jacobson, I. R. "Information Technology." *The Chronicle of Higher Education* (May 1993).

[١١] Ellsworth, J. H. *Education on the Internet*. Indianapolis, IN: Sams Publishing, 1994.

[١٢] Watson, L. "Net Talk." *Vocational Education Journal*, 69 (1994), 41-45.

[١٣] Williams, B. *The Internet for Teachers*. Foster City, CA: IDG Books, 1995.

[١٤] Walsh, J., and B. Reese. "Distance Learning's Growing Reach." *T.H.E. Journal*, 22, no. 11 (1995), 58-66.

[١٥] Filipczak, B. "Putting the Learning into Distance Learning." *Training*, 32, no.10 (1994), 111-18.

[١٦] Kerka, S. "Distance Learning, the Internet and the World Wide Web." ERIC Document Reproduction Service, ED 395214.

[١٧] Wulf, K. "Training Via the Internet: Where Are We?" *Training and Development*, 50, (1996), 50-55.

[١٨] Bates, A. W. *Technology, Open Learning and Distance Education*. London: Routledge, 1995.

[١٩] Eastmond, D. V. *Alone but Together: Adult Distance Study through Computer Conferencing*. New York: Pantan 1995.

[٢٠] Dede, C. "Emerging Technologies in Distance Education for Business." *Journal of Education for Business*, 71, no. 4 (1996), 197-204.

[٢١] Rohfeld, R. W., and R. Hemstra. "Moderating Discussions in the Electronic Classroom." *Computer Mediated Communication and the Online Classroom*, 3 (1995), 91-104.

[٢٢] Gibbs, M., and S. Richard *Navigation the Interent*. Indiaropolis, IN. Sams, 1993.

[٢٣] Hanlin, M. "The Internet and Higher Education." Seminar paper, College of Education, Ohio University, 1996.

[٢٤] Balliet, Scott. "An Internet Primer for Teachers That Have Never Worked with the Internet Before." http://members.tripod.com/~teachers/resume.html , 1997.

[٢٥] Peha, M. "How K-12 Teachers Are Using Computer Networks." *Educational Leadership*, 53, no. 2 (1995), 18-20.

[٢٦] Leu, J., and D. Leu. "Teaching with the Internet: Lesson from Classroom." Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1997.

[٢٧] Harris, J. "The Electronic Emissary: Bringing Together Students, Teachers, and Subject Matter Experts." Http://www.eduiuc.edu/Mining/Overview.html, 1994.

[٢٨] Proctor, . L., and T. Allen . "K-12Education and the Internet." ERIC Document Reproduction Service, ED 373798.

[٢٩] Johnson, D. "Students Access to Internet: Librarians and Teachers Working Together to Teach Higher Level Survival Skills." *Emergency Librarian*, 22, no. 3 (1995), 8-12.

[٣٠] Campbell, D., and M. Campbell. *The Student's Guide to Doing Research on the Internet*. New York: Addison-Wesley, 1995.

[٣١] Mckenna, M. "Libraries and the Internet." ERIC Document Reproduction Service, ED 377880.

[٣٢] Dysat, D., and R. Jones. "Tools for Future: Recreating or Renovating Information Services Using New Technology." *Computers in Libraries*, 15, no.1 (1995), 16-19.

[٣٣] Maddux, C. "The Internet: Educational Prospects and Problems." *Educational Technology*, 34, no.7 (1994), 37-42.

[٣٤] Maloy, T. *The Internet Research Guide*. NewYork: Allworth Press, 1996.

[٣٥] Gilster , P. *Finding It on the Internet*. New York: John Wiley, 1996.

[٣٦] Michels, D. "Two-Year Colleges and the Internet: An Investigation of the Integration Practices and Beliefs of Faculty Internet Users." Unpublished Ph.D. thesis, University of Minnesota, 1996.

[٣٧] McNeil. D. Wiring the Ivory Tower: A Round Table on Technology in Higher Education. Washington, DC: Academy for Educational Development, 1990.

[٣٨] Lewis. T. "Technology and Work-issues." *Journal of Vocational Education Research*. 17. no. 2 (1992), 14-44.

# Using the Internet in Higher Education

**Abdullah A. Almosa**
*Assistant Professor, Education Dept.,*
*College of Social Studies, Imam Mohammad Bin Saud Islamic University,*
*Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract.** During the past decade, an explosion of computer and network technologies has linked widely distributed computer networks together to form a global network called the Internet. The tremendous growth and impact of the Internet at home and in the workplacep have placed additional pressure on education to adopt this technology and alter how education is delivered. Using the Internet in higher education has become a new trend in the field of curriculum.

The purpose of this study is to answer the following questions:

- What is the Internet?
- How should the Internet be used in higher education?
- What are the barriers to using the Internet in higher education?

A systematic computer search of the literature was conducted through the Internet and ERIC to identify potentially relevant studies.

This study found that educators are generally in favor of using the computer and Internet in education. Moreover, educators believe that the Internet can be used in higher education in many ways, such as administration, curriculum, and research. The recommendations include the need to give more attention to new technology in general and to the Internet in particular.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٩٧-١٢٥ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

# استطلاع اتجاهات الطلاب نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية

**عبد الله سالم المناعي**

*أستاذ مساعد، مدير مركز تكنولوجيا التعليم، قسم تكنولوجيا التعليم،*

*جامعة قطر، الدوحة، قطر*

(قدم للنشر في ١٤٢١/٦/٢٦هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/١٠/٢٠هـ)

**ملخص البحث.** تهدف هذه الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على اتجاهات الطلاب والطالبات نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية، وجميع أفراد العينة مسجلين في مادة اللغة الإنجليزية للبرنامج التأسيسي ( جامعة قطر ) والتي تدرس بواسطة الكمبيوتر عن طريق برمجيات الوسائط المتعددة. وأشارت الدراسة إلى النتائج التالية :

١ ـ أن جميع أفراد العينة لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية .

٢ ـ وفيما يتعلق بمتغير الجنس، أشارت نتائج الدراسة الى أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين استجابات الذكور والإناث لصالح الإناث في البنود التالية : ٧، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٥، ١٩، بالإضافة إلى الدرجة الكلية ( المجموع ) للمجموعتين.

٣ـ فيما يتعلق بمتغير التخصص، أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين طلبة تخصص العلوم وطلبة تخصص اللغة الإنجليزية في بندين، هما: البند ١٠، والبند ١٥ فقط، ولا يوجد فرق دال إحصائيا بين الدرجة الكلية (المجموع ) للمجموعتين.

٤ـ فيما يتعلق بمتغير ملكية الجهاز من عدمه، أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين الطلبة ممن يملكون جهاز كمبيوتر والطلبة الذين لا يملكون جهاز كمبيوتر لصالح الطلبة الذين يملكون جهاز كمبيوتر في البند رقم ٨ فقط، ولا يوجد فرق دال إحصائيا بين الدرجة الكلية ( المجموع ) للمجموعتين.

٥ـ فيما يتعلق بمتغير تكلفة الدراسة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين طلبة الدراسة المجانية وطلبة الدراسة غير المجانية لصالح طلبة الدراسة المجانية في البند رقم ١٨ فقط، ولا يوجد فرق دال إحصائيا بين الدرجة الكلية ( المجموع ) للمجموعتين.

## المقدمة

يعد الانفجار المعرفي والثورة المعلوماتية والعولمة من أهم سمات العصر الحالي، ويعد الكمبيوتر وبرمجياته المختلفة ووسائل الاتصال الحديثة الطريق السريع للاتصال والانفتاح الثقافي والمعرفي. وأحد المجالات التي تحظى بالاهتمام البالغ عند صانعي القرار وخاصة في وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي والجامعات، هو رسم الخطط لإدخال وتوظيف الكمبيوتر في عمليتي التعليم والتعلم. ولا يقتصر رسم الخطط لإدخال الكمبيوتر وتوظيفه على تحديد مواصفات المكونات المادية وإنشاء المعامل فقط، بل يجب توفير البرمجيات التعليمية المناسبة لمختلف التخصصات العلمية، وتعد برمجيات الوسائط المتعددة التعليمية من أحدث أنماط البرمجيات المستخدمة في عمليتي التعليم والتعلم، حيث إنها يمكن أن تشرك أكثر من حاسة من حواس المتعلم.

وتتسابق مؤسسات إنتاج وتطوير البرمجيات في إنتاج هذا النوع من البرمجيات لمختلف التخصصات العلمية ومختلف المراحل السنية والمراحل الدراسية بسبب الإقبال المتزايد على استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في عمليتي التعليم والتعلم وذلك لما لها

من مميزات ، حيث أشارت نتائج دراسة سجبونك Scheponik إلى أن استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس اللغة الإنجليزية يوفر مرونة كبيرة في وضع المناهج ، بالإضافة إلى استخدامها في التعلم الذاتي من قبل المتعلمين [١] . وأشار جرومس Groomes [٢] في دراسته إلى أن استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تعلم القراءة واللغات والرياضيات يزيد من عملية التعلم وتذكر المعلومات. كما أشارت نتائج دراسة ثرستون Thurston وآخرون [٣] إلى أن استخدام برمجيات الوسائط المتعددة يؤدي إلى زيادة في التحصيل المعرفي وتنمية الكفاءات في مجال التخصص وسهولة استخدام التكنولوجيا والألفة معها ، بالإضافة إلى التغلب على مشكلة النقص أو القصور في المواد التعليمية.

## مشكلة الدراسة

يعتمد توظيف الكمبيوتر في التعليم على ما يتوافر من برمجيات تعليمية في التخصصات العلمية المختلفة ، ومن البرمجيات الأكثر انتشارا واستخداما (نظرا لتطور المكونات المادية للكمبيوتر) برمجيات الوسائط المتعددة multi - media software التي تخاطب أكثر من حاسة من حواس المتعلم. ونظرا لانتشار استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في التعليم ، وخاصة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية ، لذلك أصبح من الضروري أخذ في الاعتبار رأي هؤلاء الأشخاص الذين يتفاعلون مع برمجيات الوسائط المتعددة ، وذلك بتحديد اتجاهاتهم نحو هذه البرمجيات ، وإلى أي مدى يرون أن استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية ذو فاعلية في عمليتي التعليم والتعلم. ويمكن تلخيص مشكلة البحث في النقطة التالية : معرفة وتحديد اتجاهات الطلبة والطالبات نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية.

## أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي :

١ ـ معرفة وتحديد اتجاهات أفراد العينة نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية.

٢ ـ التعرف على أثر المتغيرات التالية على اتجاهات أفراد العينة نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية ، والمتغيرات هي :

أ - الجنس ( ذكر / أنثى ).

ب - التخصص ( لغة إنجليزية / علوم ).

جـ - امتلاك كمبيوتر ( يملك جهاز / لا يملك جهاز ).

د - تكلفة الدراسة ( مجانية / غير مجانية ).

## أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

س١ـ ما درجة أهمية بنود استبانة تحديد اتجاهات أفراد العينة نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة ؟

س٢ـ ما الفرق بين استجابة الذكور والإناث في درجة أهمية بنود استبانة تحديد الاتجاهات نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية ؟

س٣ـ ما الفرق بين استجابات طلبة تخصص اللغة الإنجليزية وطلبة تخصص العلوم في درجة أهمية بنود استبانة تحديد الاتجاهات نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية ؟

س٤- ما الفرق بين استجابات الطلبة الذين يملكون جهاز كمبيوتر والطلبة الذين لا يملكون جهاز كمبيوتر في درجة أهمية بنود استبانة تحديد الاتجاهات نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية؟

س٥- ما الفرق بين استجابات طلبة الدراسات المجانية ( بدون تكلفة ) وطلبة الدراسة غير المجانية ( بالتكلفة ) في درجة أهمية بنود استبانة تحديد الاتجاهات نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية ؟

## حدود الدراسة

١ - تقتصر الدراسة على جميع طلبة وطالبات البرنامج التأسيسي بجامعة قطر في تخصصين هما ، تخصص اللغة الإنجليزية وتخصص العلوم ، المسجلين في مادة اللغة الإنجليزية للبرنامج التأسيسي في الفصل الدراسي خريف ١٩٩٨ م.

٢ - تركز الدراسة على تحديد اتجاهات الطلبة والطالبات في البرنامج التأسيسي (تخصص إنجليزي ، وتخصص علوم) نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية.

## أهمية الدراسة

نظرا للثورة التكنولوجية والتي أعقبتها الثورة المعلوماتية وما نتج عنهما من تأثير، تسعى مؤسسات التعليم وعلى رأسها الجامعات للاستفادة من ثمرة هذا التطور، وذلك عن طريق إدخال التجديدات التربوية في نظمها التعليمية ، وعلى رأس هذه التجديدات توظيف برمجيات الوسائط المتعددة التعليمية وسيلة مساعدة في عمليتي التعليم والتعلم. وتأتي أهمية هذه الدراسة في تحديد اتجاهات الطلبة المستفيدين من برمجيات الوسائط المتعددة في عملية التعلم ، وذلك من أجل الاسترشاد بآرائهم عند التخطيط لاختيار

وتوظيف برمجيات الوسائط المتعددة التعليمية في تدريس المقررات الدراسية كنظام متكامل، وخاصة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية.

## مصطلحات الدراسة

١ - الاتجاه : هناك عدة تعريفات لمصطلح الاتجاه، ومن أهم هذه التعريفات :

أ - الاتجاه عبارة عن " حالة التأهب أو الاستعداد والميل الى فعل أمر محدد أو رد فعل تجاه مثير معين " أوبنهيم Oppenheim [٤] .

ب - الاتجاه هو " حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي النفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير موجه أو ديناميكي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيره هذه الاستجابة " البورت Allport [٥] .

٢ - البرمجية، هي : " مجموعة مرتبة أو متتابعة من التعليمات أو الأوامر تحدد للكمبيوتر خطوات تنفيذ عملية معينة، أو مجموعة المكونات المنطقية ( التعليمات أوالأوامر ) الغير ملموسة التي تقوم بتوجيه الكمبيوتر لتنفيذ عملية معينة " المناعي [٦] .

٣ - الوسائط المتعددة ( multi-media ) هي : كل ما يعرضه الكمبيوتر من نصوص ورسوم وصوت وفيديو بالإضافة الى أدوات الربط التي تساعد المستخدم للإبحار والتفاعل والابتكار والاتصال، هوفستيتر Hofstetter [ ٧] .

## عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة والطالبات المسجلين في المقرر التأسيسي لمادة اللغة الإنجليزية خريف ١٩٩٨ م، ويدرس المقرر بواسطة برمجيات الوسائط المتعددة، وعددهم ٢١٩ طالبا وطالبة موزعين على النحو التالي : عدد الطلبة ٨٥، وعدد

الطالبات ١٣٤ . وطبقت الاستبانة على أفراد العينة في نهاية فصل خريف ١٩٩٨م بعد دراسة المقرر بواسطة برمجيات الوسائط المتعددة.

تم توزيع الاستبانة عن طريق مدرسي المادة لكل مجموعة، حيث يصل عدد كل مجموعة إلى عشرين طالبا تقريبا، وعدد المجموعات من الجنسين إحدى عشر مجموعة. ويبين جدول رقم ١ توزيع عينة الدراسة طبقا لمتغيرات الدراسة : التخصص، والجنس، وامتلاك كمبيوتر، وتكاليف الدراسة ( مجانية أو غير مجانية).

**جدول رقم ١ . توزيع عينة الدراسة طبقا لمتغيرات الدراسة**

| المتغير | التوصيف | إناث | ذكور | مجموع |
|---|---|---|---|---|
| التخصص | علوم | ١٢٠ | ٧٦ | ١٩٦ |
| | انجليزي | ١٤ | ٩ | ٢٣ |
| المجموع | | ١٣٤ | ٨٥ | ٢١٩ |
| يمتلك حاسب آلي | نعم | ٩٦ | ٥٦ | ١٥٢ |
| بالمنزل | لا | ٣٨ | ٢٩ | ٦٧ |
| المجموع | | ١٣٤ | ٨٥ | ٢١٩ |
| تكاليف الدراسة | مجانية | ١٠٤ | ٤٦ | ١٥٠ |
| | غير مجانية | ٣٠ | ٣٩ | ٦٩ |
| المجموع | | ١٣٤ | ٨٥ | ٢١٩ |

## أداة الدراسة

الأداة التي استخدمت لجمع البيانات هي الاستبانة، وقد صمم الباحث الاستبانة بعد الاطلاع على عدة دراسات في نفس المجال، وتتكون الاستبانة من ١٩ عبارة (عشرة عبارات موجبة وتسع عبارات سالبة ) معدة بطريقة ليكرت لقياس اتجاهات الطلاب نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية، وأمام كل عبارة خمسة خيارات على المستجيب أن يختار واحدا منها، هي : موافق بشدة، وموافق،

محايد، غير موافق، غير موافق بشدة. وقد روعيت إجابات العبارات السالبة أثناء القيام بعملية التحليل الإحصائي. والعبارات الموجبة في الاستبانة هي : ١، ٢، ٤، ٧، ١٠، ١٢، ١٣، ١٥، ١٧، ١٨. أما العبارات السالبة في الاستبانة فهي : ٣، ٥، ٦، ٨، ٩، ١١، ١٤، ١٦، ١٩.

وقد عرضت الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم (عددهم ٤ ) والكمبيوتر في التعليم ( عددهم ٣ ) والكمبيوتر (عددهم ٣) وعلم النفس (عدد ١ ) لقياس صدق المحتوى، وقد عدلت الاستبانة بناء على الاقتراحات بعد مناقشتها والاتفاق على الصيغة النهائية للاستبانة.

### ثبات الأداة

قام الباحث بحساب ثبات الأداة، حيث تم حساب معامل كرونباخ ألفا، والذي يساوي ٠.٩٠٩ وهو معامل ثبات مرتفع.

### صدق الأداة

قام الباحث بحساب معامل الاتساق الداخلي - والذي يعد مؤشرا على صدق الأداة - وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة على حدة وبين المجموع الكلي لدرجات جميع المفردات، حيث إن معاملات الارتباط لجميع العبارات دالة عند مستوى ٠.٠٠١ مما يشير إلى التجانس الداخلي للأداة، وجدول رقم ٢ يوضح هذه النتائج.

جدول رقم ٢ . العلاقة الارتباطية بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لصدق المفردات

| العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٦٨٥٠ | ٨ | ٠.٥٨٤٠ | ١٥ | ٠.٦٩٢٠ |
| ٢ | ٠.٦٥٢٠ | ٩ | ٠.٧٠٤٠ | ١٦ | ٠.٤٥٨٠ |
| ٣ | ٠.٥٧٥٠ | ١٠ | ٠.٥٣٨٠ | ١٧ | ٠.٥٥٣٠ |
| ٤ | ٠.٦١٧٠ | ١١ | ٠.٧٦٣٠ | ١٨ | ٠.٦٣٢٠ |
| ٥ | ٠.٥٢١٠ | ١٢ | ٠.٦٢٢٠ | ١٩ | ٠.٦٤٥٠ |
| ٦ | ٠.٥٩٣٠ | ١٣ | ٠.٦١٠٠ | | |
| ٧ | ٠.٦٨٠٠ | ١٤ | ٠.٦١٠٠ | | |

* جميع القيم الارتباطية دالة عند مستوى ٠.٠٠١ .

## الأسلوب الاحصائي

تم تفريغ البيانات وإدخالها الكمبيوتر، واستخدام برنامج الإحصاء ( / SPSS PC+ ) لإجراء كافة العمليات الإحصائية الخاصة بالدراسة الحالية والتي تتمثل فيما يلي :

١ - تصنيف أفراد العينة طبقا لمتغيرات الدراسة.

٢ - حساب ثبات الأداة والعلاقة الارتباطية بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للأداة.

٣ - حساب المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لكل عبارة في الأداة.

٤ - استخدام اختبار " ت " للمقارنة بين المجموعات.

### الدراسات السابقة

أصبح استخدام برمجيات الوسائط المتعدد في منظومة المنهج الدراسي عوضا عن الطرق التقليدية أو وسيلة مساعدة للطرق التقليدية في التدريس أمرا شائعا في التعليم وخاصة على المستوى الجامعي، وذلك لما تحققه من مميزات بالنسبة للمتعلم. لذلك

اهتمت بعض الدراسات بالتعرف على اتجاهات المتعلمين نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في التدريس ، ومن هذه الدراسات : دراسة تجريبية قام بها شـوارتز Schwartz [٨] استخدام فيها برمجيات الوسائط المتعددة على عينة طلاب من ثلاث جامعات بلغ عددهم ٣٦٠٠ طالب وطالبة. وتهدف التجربة إلى تحسين النطق في اللغة لدى عينة الطلاب في مادة اللغة الإنجليزية. أشارت نتائج التقويم إلى أن الطلاب لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تعلم اللغة ، بالإضافة إلى أن هناك تحسنا في نتائج الاختبارات الشفوية لدى الطلاب. وفي دراسة قام بها بول Paul [٩] ، طبقت على عينة عددها ١٠٧ من طلبة الجامعة ، وتهدف الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس اللغات واتجاهات الطلبة نحو هذه البرمجيات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن برمجيات الوسائط المتعددة تلعب دورا فاعلا في تدريس المناهج الجامعية من حيث تسهيل تعلم اللغة وتوفير حوافز للطلبة وتكوين اتجاهات إيجابية نحو هذه البرمجيات.

وفي دراسة قامت بها جريفن Griffin [١٠] على طلبة المدارس الثانوية طبق فيها اختبار قبلي وبعدي لتحديد خبرة الطلاب في الكمبيوتر واتجاهاتهم نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة. أثبتت نتائج هذه الدراسة أن هناك زيادة في تفاعلهم مع برمجيات الوسائط المتعددة ، بالإضافة إلى استخدام الطلاب للمعارف التي حصلوا عليها في مجال التخصص الذي استخدمت فيه برمجيات الوسائط المتعددة. وأشارت نتائج هذه الدراسة كذلك إلى أن هناك رغبة من الطلبة إلى أن تكون برمجيات الوسائط المتعددة جزءا مكملا للمنهج الدراسي.

وفي دراسة قام بها بيرسون Pearson وآخرون [١١] للتعرف إلى أي مدى يمكن أن تسهل برمجيات الوسائط المتعددة عملية التعلم في المحاضرات العامة ؟ وطبقت الدراسة على ١٦٨ طالبا جامعيا في مقرر الاتصال ، أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة

بين أنماط التعلم عند الطلاب واستخدام الوسائط المتعددة. والثلث الباقي من الطلاب كانت اتجاهاتهم محايدة، وأن ٩٤٪ من الطلاب أشاروا إلى أن استخدام الوسائط المتعددة في المحاضرة يكون أكثر متعة. وأخيرا، أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في المناهج التدريسية يناسب جميع أنماط التعلم عند الطلاب.

وفي دراسة مقارنة أجراها كريستوف Christoph وآخرون [١٢] على عينة من طلبة الكليات تهدف إلى معرفة تأثير واستخدام برمجيات الوسائط المتعددة على اتجاهات الطلبة، وكان عدد أفراد العينة التجريبية الذي استخدم معها برمجيات الوسائط المتعددة ١٦٤ طالبا، والعينة الضابطة ٢٣١. وكانت نتائج الدراسة أن طلبة العينة التجريبية لديهم اتجاهات إيجابية نحو برمجيات الوسائط المتعددة، بالإضافة إلى أن استخدام برمجيات الوسائط المتعددة ذو فاعلية في عملية التعلم.

وفي دراسة قام بها فالكنر وسبرايج Faulkner & Sprague [١٣] على طلبة الصيدلة في إحدى المقررات الجامعية في مجال التخصص تهدف إلى تحديد اتجاهات الطلبة نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في مقرر الصيدلة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام الوسائط المتعددة في التعليم، وذلك بعد استخدامها في تدريس المقرر الدراسي. وأشار نوريافشار Nooriafshar [١٤] في نتائج دراسته المسحية التي أجريت في جامعة جنوب كوينز لاند (USQ) على الطلبة المنتظمين وطلبة الدراسة عن بعد باستخدام الوسائط المتعددة إلى أن الطلبة متحمسون جدا لاستخدام برمجيات الوسائط المتعددة في التعليم ولديهم اتجاهات إيجابية نحو هذه البرمجيات.

## تحليل النتائج ومناقشتها

**السؤال الأول : ما درجة أهمية بنود استبانة تحديد اتجاهات أفراد العينة نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة ؟**

يوضح جدول رقم ٣ أهمية بنود الاستبانة وعددها ١٩ بندا ، حيث إن المتوسط النسبي لجميع البنود أكبر من ٣ ( مقارنة بالدرجات في مقياس ليكرت وهي ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ) ما عدا البند رقم ١٦ حيث إن المتوسط النسبي ٢.٤٠ ، والذي يشير إلى الاتجاهات الإيجابية المرتفعة نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة وأهمية بنود الاستبانة لأفراد العينة ( ما عدا البند رقم ١٦ ). وكان ترتيب بنود الاستبانة حسب الأهمية لأفراد العينة على النحو التالي : ٥ ، ١ ، ٧ ، ٦ ، ٤ ، ٢ ، ٩ ، ٣ ، ١٠ ، ١٦ ، ١٤ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٨ ، ١٧ ، ١٩ ، ١٥ ، ١١ ، ٨.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج عدة دراسات سابقة في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو برمجيات الوسائط المتعددة بعد التفاعل معها ، ومن هذه الدراسات : دراسة كل من : شوارتز Schwartz [٨] ، ودراسة بول Paul [٩]، ودراسة بيرسون Pearson وآخرين [١١]، ودراسة كريستوف Christoph وآخرين [١٢]، ودراسة فالكنر وسبرايج Faulkner and Sprague [١٣] ، ودراسة نوريافشار Nooriafshar [١٤].

جدول رقم ٣ . المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية للاتجاه نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة

| رقم العبارة | العناصر | المجموع | المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | أرى أن تستخدم الجامعة "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" كأحد الوسائل الأساسية في تدريس اللغة الإنجليزية. | ٨٦٩ | ٣.٩٧ | ٥ |
| ٢ | أعتقد أن تعليم الطلاب اللغة الإنجليزية باستخدام" برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" يشجعهم على الاستمرار في التعامل مع الكمبيوتر. | ٩٠٩ | ٤.١٥ | ١ |
| ٣ | أعتقد أن تعليم اللغة الإنجليزية بمساعدة "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" يقلل من مستوى تحصيل الطلاب بدرجة كبيرة في المقرر. | ٨٤١ | ٣.٨٤ | ٧ |
| ٤ | أرى أن تستخدم الجامعة" برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" لتوفير التدريب والتمرين الذي يمكن كل طالب من تعلم المهارات اللغوية وفق سرعته في التعلم. | ٨٦٠ | ٣.٩٣ | ٦ |

**تابع جدول رقم ٣**

| رقم العبارة | العناصر | المجموع | المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ٥ | أرى أن تعليم الطلاب بمساعدة "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" يقلل من دافعيتهم لتعلم اللغة الإنجليزية. | ٨٧٧ | ٤.٠٠ | ٤ |
| ٦ | أعتقد أن تعليم الطلاب اللغة الإنجليزية باستخدام "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" قد يؤدي بهم إلى العزوف عن استخدام الكمبيوتر. | ٩٠٥ | ٤.١٣ | ٢ |
| ٧ | أعتقد أن تعليم الطلاب اللغة الإنجليزية باستخدام "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" يولد عنصر التشويق والإثارة والدافعية لديهم. | ٨٢٩ | ٣.٧٩ | ٩ |
| ٨ | أعتقد أن تعليم الطلاب اللغة الإنجليزية باستخدام "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" يؤدي بهم إلى العزوف عن تعلم اللغة الإنجليزية. | ٨٨٩ | ٤.٠٦ | ٣ |
| ٩ | أفضل أن تستخدم الجامعة وسائل وطرق التعليم التقليدية كالكتب الدراسية و المحاضرة عوضا عن استخدام "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" في تعليم اللغة الإنجليزية. | ٨٢٣ | ٣.٧٦ | ١٠ |
| ١٠ | أشعر أن استخدام "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" في تعليم مقرر اللغة الإنجليزية يساعد في توضيح المفاهيم الصعبة بطريقة أفضل من استخدام الكتاب المقرر. | ٧٧٨ | ٣.٥٥ | ١٦ |
| ١١ | أرى أنه ليس هناك تأثير "لبرمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" في تعليم اللغة الإنجليزية ؛ لذا أفضل الاستغناء عنها عند تنفيذ المنهج الدراسي. | ٧٩٧ | ٣.٦٤ | ١٤ |
| ١٢ | أعتقد أن التعليم بمساعدة "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" يزود الطلاب بإجراءات واضحة لتعلم المادة خطوة خطوة. | ٨٠١ | ٣.٦٦ | ١٢ |
| ١٣ | أرى أن تعليم اللغة الإنجليزية بمساعدة "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" سوف يضمن لكل طالب تعلم المفاهيم التي يشتمل عليها المنهج وفق سرعته في التعلم. | ٧٩٩ | ٣.٦٥ | ١٣ |
| ١٤ | أرى أن تعتمد الجامعة على خبرات ومهارات المدرسين لتقديم تعليم فردي للغة الإنجليزية ( تعليم يناسب كل طالب على حدة ) للطلاب عوضا عن استخدام "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" لهذا الغرض. | ٦٨٠ | ٣.١١ | ١٨ |

تابع جدول رقم ٣

| رقم العبارة | العناصر | المجموع | المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١٥ | أعتقد أن تعليم اللغة الإنجليزية باستخدام "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" يُمَكِّن الطلاب من تعلم المعلومات المطلوبة في وقت قصير. | ٧٧٢ | ٣.٥٣ | ١٧ |
| ١٦ | أرى أنه ليس من الضروري أن تفرض الجامعة على الطلاب استخدام "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" في مقرر اللغة الإنجليزية وإنما يترك ذلك للأنشطة الحرة الاختيارية. | ٥٢٥ | ٢.٤٠ | ١٩ |
| ١٧ | أعتقد أن تعليم اللغة الإنجليزية بواسطة "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" تشجع الطالب الخجول أو المتردد وتكسبه الجرأة والثقة بالنفس. | ٧٩٥ | ٣.٦٣ | ١٥ |
| ١٨ | أشعر بالألفة والارتياح عند التفاعل مع "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" المخصصة لتعليم مقرر اللغة الإنجليزية. | ٨٠٩ | ٣.٦٩ | ١١ |
| ١٩ | أفضل أن تعتمد الجامعة اعتمادا كليا على المدرسين والاستغناء عن استخدام "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" في تعليم اللغة الإنجليزية. | ٨٣٨ | ٣.٨٣ | ٨ |
| | الدرجة الكلية | ١٥٢٩٦ | ٧٠.٣٠ | |

**السؤال الثاني : ما الفرق بين استجابات الذكور والإناث في درجة أهمية بنود استبانة تحديد الاتجاهات نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية؟**

يتضح من جدول رقم ٤ أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين استجابات الإناث والذكور في بعض بنود الاستبانة ، وهي : البند رقم ٧ وهو " أعتقد أن تعليم الطلاب اللغة الإنجليزية باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر يولد عنصر التشويق والإثارة والدافعية لديهم." وبمقارنة المتوسطين في هذا البند للمجموعتين نلاحظ أن

المتوسط بالنسبة للإناث أعلى من متوسط الذكور ( مستوى الدلالة ٠,٠٥ ). البند رقم ٨ " أعتقد أن تعليم الطلاب اللغة الإنجليزية باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر يؤدي بهم إلى العزوف عن تعلم اللغة الإنجليزية ، " وبمقارنة المتوسطين في هذا البند للمجموعتين نلاحظ أن المتوسط بالنسبة للإناث أعلى من متوسط الذكور ( مستوى الدلالة ٠,٠١ ). البند رقم ٩ وهو " أفضل أن تستخدم الجامعة وسائل وطرق التعليم التقليدية كالكتب الدراسية والمحاضرة عوضا عن استخدام برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر في تعليم اللغة الإنجليزية ، " وبمقارنة المتوسطبن في هذا البند للمجموعتين نلاحظ أن المتوسط بالنسبة للإناث أعلى من متوسط الذكور ( مستوى الدلالة ٠,٠١ ).

البند رقم ١١ وهو " أرى أنه ليس هناك تأثير لبرمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر في تعليم اللغة الإنجليزية ، لذا أفضل الاستغناء عنها عند تنفيذ المنهج ، " وبمقارنة المتوسطين في هذا البند للمجموعتين ، نلاحظ أن المتوسط بالنسبة للإناث أعلى من متوسط الذكور ( مستوى الدلالة ٠,٠٥ ). البند رقم ١٢ وهو " أعتقد أن التعليم بمساعدة برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر يزود الطلاب بإجراءات واضحة لتعلم المادة خطوة خطوة ، " وبمقارنة المتوسطين في هذا البند للمجموعتين ، نلاحظ أن المتوسط بالنسبة للإناث أعلى من متوسط الذكور ( مستوى الدلالة ٠,٠١ ). البند رقم ١٥ وهو " أعتقد أن تعليم اللغة الإنجليزية باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر يمكن الطلاب من تعلم المعلومات المطلوبة في وقت قصير ، " وبمقارنة المتوسطين في هذا البند للمجموعتين ، نلاحظ أن المتوسط بالنسبة للإناث أعلى من متوسط الذكور ( مستوى الدلالة ٠,٠٥ ). البند رقم ١٩ وهو " أفضل أن تعتمد الجامعة اعتمادا كليا على المدرسين والاستغناء عن استخدام برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر في تعليم اللغة الإنجليزية ، " وبمقارنة المتوسطين في هذا البند للمجموعتين ، نلاحظ أن المتوسط بالنسبة للإناث أعلى من متوسط الذكور ( مستوى الدلالة ٠,٠٥ ).

وبمقارنة المتوسطين للدرجة الكلية ( المجموع ) للجنسين ، نلاحظ أن متوسط الإناث أعلى من متوسط الذكور وذا دلالة إحصائية ( مستوى الدلالة ٠,٠٥ ) وهذا يعني أن لدى الإناث اتجاهات إيجابية نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية أعلى من الذكور. وقد يفسر ذلك إلى بأن الإناث يرغبن في التجديد أكثر من الذكور ، ويؤكدن على أهمية دور البرمجيات التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم كنوع من التجديد والتطوير ، عوضا عن أو بالإضافة إلى الطرق التقليدية ، وخاصة استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية ، وذلك لما لها من مميزات مثل التفاعل والتشويق والإثارة باستخدام العناصر المختلفة المتوافرة في الكمبيوتر ، ومراعاة سرعة المتعلم والخصوصية.وفيما يتعلق بالانحراف المعياري للجنسين ، نلاحظ أن الانحراف المعياري للإناث ( ١٢,١٤٨ ) اقل من الذكور ( ١٢,٥٨٢ )، وهذا يعني أن انتشار درجات الذكور أكبر من انتشار درجات الإناث ، أو بمعنى آخر أن هناك اتفاقا بين الإناث أكثر من الذكور.

الجدول رقم ٤. الفروق بين المتوسطات للاتجاه نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة تبعا للجنس

| رقم العبارة | الجنس | العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | إناث | ١٣٤ | ٤,٠٢ | ٠,٩٣ | ١,٠٧ |
| | ذكور | ٨٥ | ٣,٨٨ | ٠,٩٦ | |
| ٢ | إناث | ١٣٤ | ٤,٢٣ | ٠,٨٩ | ١,٦٥ |
| | ذكور | ٨٥ | ٤,٠٢ | ٠,٩١ | |
| ٣ | إناث | ١٣٤ | ٣,٩٣ | ٠,٧٩ | ١,٧٢ |
| | ذكور | ٨٥ | ٣,٧١ | ١,٠٩ | |
| ٤ | إناث | ١٣٤ | ٣,٩٩ | ٠,٩٣ | ١,٣١ |
| | ذكور | ٨٥ | ٣,٨٢ | ٠,٩٤ | |
| ٥ | إناث | ١٣٤ | ٤,٠٨ | ٠,٩٣ | ١,٥٣ |
| | ذكور | ٨٥ | ٣,٨٨ | ٠,٩٧ | |
| ٦ | إناث | ١٣٤ | ٤,١٥ | ٠,٩٥ | ٠,٣٢ |
| | ذكور | ٨٥ | ٤,١١ | ١,٠٤ | |

**تابع جدول رقم ٤**

| رقم العبارة | الجنس | العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | إناث | ١٣٤ | ٣.٩٢ | ١.٠٩ | ٢.٢٣ ** |
| | ذكور | ٨٥ | ٣.٥٨ | ١.١٣ | |
| ٨ | إناث | ١٣٤ | ٤.٢٢ | ٠.٨٤ | ٣.٣٥ * |
| | ذكور | ٨٥ | ٣.٨٠ | ١.٠٢ | |
| ٩ | إناث | ١٣٤ | ٤.٠٤ | ١.١٧ | ٤.٢٧ * |
| | ذكور | ٨٥ | ٣.٣٢ | ١.٢٩ | |
| ١٠ | إناث | ١٣٤ | ٣.٦٦ | ١.١١ | ١.٨٢ |
| | ذكور | ٨٥ | ٣.٣٨ | ١.١٨ | |
| ١١ | إناث | ١٣٤ | ٣.٧٨ | ١.١٢ | ٢.٢٦ ** |
| | ذكور | ٨٥ | ٣.٤١ | ١.٢٨ | |
| ١٢ | إناث | ١٣٤ | ٣.٨١ | ٠.٩٣ | ٢.٧٠ * |
| | ذكور | ٨٥ | ٣.٤٢ | ١.١٥ | |
| ١٣ | إناث | ١٣٤ | ٣.٦٩ | ٠.٩٢ | ٠.٨٧ |
| | ذكور | ٨٥ | ٣.٥٨ | ١.٠٦ | |
| ١٤ | إناث | ١٣٤ | ٣.١٣ | ١.١٧ | ٠.٤٧ |
| | ذكور | ٨٥ | ٣.٠٦ | ١.١٣ | |
| ١٥ | إناث | ١٣٤ | ٣.٦٦ | ١.٠٤ | ٢.٤٨ ** |
| | ذكور | ٨٥ | ٣.٣١ | ١.٠٥ | |
| ١٦ | إناث | ١٣٤ | ٢.٤٣ | ١.١٧ | ٠.٥٦ |
| | ذكور | ٨٥ | ٢.٣٤ | ١.٢١ | |
| ١٧ | إناث | ١٣٤ | ٣.٥٤ | ١.١٨ | ١.٤٣ |
| | ذكور | ٨٥ | ٣.٧٨ | ١.٢٥ | |
| ١٨ | إناث | ١٣٤ | ٣.٧٨ | ١.١٠ | ١.٤٠ |
| | ذكور | ٨٥ | ٣.٥٦ | ١.٠٦ | |
| ١٩ | إناث | ١٣٤ | ٣.٩٨ | ١.١٥ | ٢.٣٧ ** |
| | ذكور | ٨٥ | ٣.٥٩ | ١.٢٤ | |
| المجموع | إناث | ١٣٤ | ٧٢.٠٥٢ | ١٢.١٤٨ | ٢.٦٤ ** |
| | ذكور | ٨٥ | ٦٧.٥٤١ | ١٢.٥٨٢ | |

* دالة عند مستوى ٠.٠١ .

** دالة عند مستوى ٠.٠٥ .

**االسؤال الثالث : ما الفرق بين استجابات طلبة تخصص العلوم وطلبة تخصص اللغة الإنجليزية في درجة أهمية بنود استبانة تحديد الاتجاهات نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية ؟**

يتضح من جدول رقم ٥ أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين استجابات طلبة تخصص العلوم وطلبة تخصص اللغة الإنجليزية في بندين من بنود الاستبانة، وهما : البند رقم ١٠ وهو " أشعر أن استخدام برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر في تعليم مقرر اللغة الإنجليزية يساعد في توضيح المفاهيم الصعبة بطريقة أفضل من استخدام الكتاب المقرر، " وبمقارنة المتوسطين في هذا البند للمجموعتين، نلاحظ أن المتوسط بالنسبة لطلبة تخصص اللغة الإنجليزية أعلى من متوسط تخصص طلبة العلوم ( مستوى الدلالة ٠,٠١ ). البند رقم ١٥ " أعتقد أن تعليم اللغة الإنجليزية باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر يمكن الطلاب من تعلم المعلومات المطلوبة في وقت قصير، " وبمقارنة المتوسطين في هذا البند للمجموعتين، نلاحظ أن المتوسط بالنسبة لطلبة تخصص اللغة الإنجليزية أعلى من متوسط تخصص طلبة العلوم ( مستوى الدلالة ٠,٠١ ).

وقد تفسر الدلالة الإحصائية للبندين رقم ١٠ ورقم ١٥ لصالح طلبة التخصص الإنجليزي إلى اعتقادهم أن برمجيات الوسائط المتعددة تتوافر بها مميزات مهمة لتوضيح المصطلحات والمفاهيم المجردة والتي تعد عائقا في تدريس اللغة الإنجليزية. ومن أهم هذه المميزات توافر عنصر التفاعل مع المتعلم والأمثلة والتدريبات والمساعدة والتي تقدم للمتعلم على مستويات مختلفة في درجة الصعوبة، وتحكم المتعلم في اختيار هذه المستويات learner control ، بالإضافة إلى توافر الأشكال والرسوم والصور والصوت التي توضح المصطلحات والمفاهيم المجردة أو الصعبة، مما يؤدي إلى توفير وقت كل من المعلم والمتعلم وتشجيع المتعلم على الاستمرار في التعلم.

وبمقارنة المتوسطين للدرجة الكلية ( المجموع ) للتخصصين، نلاحظ أن متوسط طلبة تخصص اللغة الإنجليزية أعلى من متوسط طلبة تخصص العلوم لكن لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المتوسطين. وقد يكون ذلك بسبب كثرة عدد العبارات التي لا يوجد بها فرق دال إحصائيا بين متوسط طلبة تخصص اللغة الإنجليزية ومتوسط طلبة تخصص العلوم وعددها ١٧ عبارة ( مقارنة بعبارتين فقط يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطيهما)، مما أدى إلى إخفاء الفرق الدال إحصائيا في الدرجة الكلية ( المجموع ) للتخصصين. وفيما يتعلق بالانحراف المعياري للتخصصين، نلاحظ أن الانحراف المعياري لطلبة تخصص العلوم ( ١٢.١٦٨ ) أقل من الانحراف المعياري لطلبة تخصص الإنجليزي (١٤.٩٢٣ )، وهذا يعني أن هناك اتفاقا بين طلبة تخصص العلوم أكبر من طلبة تخصص الإنجليزي.

جدول رقم ٥ . الفروق بين المتوسطات للاتجاه نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة تبعا للتخصص

| رقم العبارة | التخصص | العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | علوم | ١٩٦ | ٣.٩٣ | ٠.٩٢ | ١.٨٢ |
| | لغة إنجليزية | ٢٣ | ٤.٣٠ | ١.٠٦ | |
| ٢ | علوم | ١٩٦ | ٤.١٢ | ٠.٩٠ | ١.٣٥ |
| | لغة إنجليزية | ٢٣ | ٤.٣٩ | ٠.٩٤ | |
| ٣ | علوم | ١٩٦ | ٣.٨٦ | ٠.٨٩ | ١.٠٣ |
| | لغة إنجليزية | ٢٣ | ٣.٦٥ | ١.١٩ | |
| ٤ | علوم | ١٩٦ | ٣.٩٢ | ٠.٩٥ | ٠.٤٠ |
| | لغة إنجليزية | ٢٣ | ٤.٠٠ | ٠.٨٥ | |
| ٥ | علوم | ١٩٦ | ٤.٠٤ | ٠.٩٤ | ١.٤٣ |
| | لغة إنجليزية | ٢٣ | ٣.٧٤ | ٠.٩٦ | |
| ٦ | علوم | ١٩٦ | ٤.١٥ | ٠.٩٧ | ٠.٦٨ |
| | لغة إنجليزية | ٢٣ | ٤.٠٠ | ١.٠٩ | |
| ٧ | علوم | ١٩٦ | ٣.٧٥ | ١.١٣ | ١.٣٧ |
| | لغة إنجليزية | ٢٣ | ٤.٠٩ | ٠.٩٥ | |

تابع جدول رقم ٥

| رقم العبارة | التخصص | العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|
| ٨ | علوم | ١٩٦ | ٤،٠٨ | ٠،٨٩ | ١،٠٣ |
| | لغة إنجليزية | ٢٣ | ٣،٨٧ | ١،٢٥ | |
| ٩ | علوم | ١٩٦ | ٣،٧١ | ١،٢٥ | ١،٥٠ |
| | لغة إنجليزية | ٢٣ | ٤،١٣ | ١،٣٦ | |
| ١٠ | علوم | ١٩٦ | ٣،٤٨ | ١،١٥ | ٢،٥٩ * |
| | لغة إنجليزية | ٢٣ | ٤،١٣ | ٠،٩٧ | |
| ١١ | علوم | ١٩٦ | ٣،٦١ | ١،٢١ | ٠،٩٨ |
| | لغة إنجليزية | ٢٣ | ٣،٨٧ | ١،١٠ | |
| ١٢ | علوم | ١٩٦ | ٣،٦٦ | ٠،٩٩ | ٠،٢٤ |
| | لغة إنجليزية | ٢٣ | ٣،٦١ | ١،٣٧ | |
| ١٣ | علوم | ١٩٦ | ٣،٦٢ | ٠،٩٧ | ١،٣٨ |
| | لغة إنجليزية | ٢٣ | ٣،٩١ | ١،٠٠ | |
| ١٤ | علوم | ١٩٦ | ٣،١٢ | ١،١٣ | ٠،٦٥ |
| | لغة إنجليزية | ٢٣ | ٢،٩٦ | ١،٣٠ | |
| ١٥ | علوم | ١٩٦ | ٣،٤٥ | ١،٠٥ | ٢،٩٦ * |
| | لغة إنجليزية | ٢٣ | ٤،١٣ | ٠،٩٢ | |
| ١٦ | علوم | ١٩٦ | ٢،٣٧ | ١،١٩ | ١،٠٩ |
| | لغة إنجليزية | ٢٣ | ٢،٦٥ | ١،١١ | |
| ١٧ | علوم | ١٩٦ | ٣،٥٩ | ١،٢٢ | ١،٣٧ |
| | لغة إنجليزية | ٢٣ | ٣،٩٦ | ١،١١ | |
| ١٨ | علوم | ١٩٦ | ٣،٦٦ | ١،٠٨ | ١،٤٣ |
| | لغة إنجليزية | ٢٣ | ٤،٠٠ | ١،١٣ | |
| ١٩ | علوم | ١٩٦ | ٣،٨٣ | ١،١٧ | ٠،١٩ |
| | لغة إنجليزية | ٢٣ | ٣،٧٨ | ١،٤٨ | |
| المجموع | علوم | ١٩٦ | ٦٩،٩٦٤ | ١٢،١٦٨ | ١،١٧ |
| | لغة إنجليزية | ٢٣ | ٧٣،١٧٤ | ١٤،٩٢٣ | |

* دالة عند مستوى ٠،٠١ .

**السؤال الرابع : ما الفرق بين استجابات الطلبة ممن يملكون جهاز كمبيوتر والطلبة ممن لا يملكون جهاز كمبيوتر في درجة أهمية بنود استبانة تحديد الاتجاهات نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية ؟**

يتضح من جدول رقم ٦ أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين استجابات الطلبة ممن يملكون جهاز كمبيوتر والطلبة ممن لا يملكون جهاز كمبيوتر في البند رقم ٨ فقط. " أعتقد أن تعليم الطلاب اللغة الإنجليزية باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة يؤدي بهم إلى العزوف عن تعلم اللغة الإنجليزية ، " وبمقارنة المتوسطين في هذا البند للمجموعتين ، نلاحظ أن المتوسط بالنسبة للطلاب الذين يملكون جهاز كمبيوتر أعلى من متوسط الطلاب الذين لا يملكون جهاز كمبيوتر ( مستوى الدلالة ٠,٠٥ ). وقد تفسر هذه الدلالة بأن بعض من يملكون حاسبا آليا يشعرون بالألفة في التعامل مع الكمبيوتر وبرمجياته ، وينعكس ذلك إيجابا على اتجاهاتهم نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية.

وبمقارنة المتوسطين للدرجة الكلية ( المجموع ) للفئتين ، نلاحظ أن متوسط الطلبة ممن يملكون كمبيوتر أعلى من متوسط الطلبة ممن لا يملكون كمبيوتر ، لكن لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المتوسطين. وقد يكون ذلك بسبب كثرة عدد العبارات التي لا يوجد بها فرق دال إحصائيا بين متوسط الطلبة ممن يملكون كمبيوتر ومتوسط الطلبة ممن لا يملكون كمبيوتر وعددها ١٨ عبارة ، مقارنة بعبارة واحدة فقط يوجد بها فرق دال إحصائيا بين متوسط المجموعتين ، مما أدى إلى إخفاء الفرق الدال إحصائيا في الدرجة الكلية ( المجموع) للمجموعتين. وفيما يتعلق بالانحراف المعياري للفئتين ، نلاحظ أن الانحراف المعياري للطلبة ممن يملكون كمبيوتر ( ١٢,٠٣٣ ) أقل من الطلبة ممن لا يملكون كمبيوتر (١٣,٤٤٥ ) ، وهذا يعني أن هناك اتفاقا أكثر بين من يملكون كمبيوتر مقارنة بالطلبة ممن لا يملكون كمبيوتر.

**جدول رقم ٦ . الفروق بين المتوسطات للاتجاه نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعـــددة تبعـا لامتـلاك حاسب آلي**

| | امتلاك حاسب | العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | نعم | ١٥٢ | ٣,٩٦ | ٠,٩٦ | ٠,١٨ |
| | لا | ٦٧ | ٣,٩٩ | ٠,٩٠ | |
| ٢ | نعم | ١٥٢ | ٤,١٧ | ٠,٨٥ | ٠,٥٠ |
| | لا | ٦٧ | ٤,١٠ | ١,٠٢ | |
| ٣ | نعم | ١٥٢ | ٣,٨٨ | ٠,٨٥ | ١,٠٠١ |
| | لا | ٦٧ | ٣,٧٥ | ١,٠٦ | |
| ٤ | نعم | ١٥٢ | ٣,٩٩ | ٠,٨٨ | ١,٤٣ |
| | لا | ٦٧ | ٣,٧٩ | ١,٠٤ | |
| ٥ | نعم | ١٥٢ | ٤,٠٥ | ٠,٨٩ | ٠,٩٨ |
| | لا | ٦٧ | ٣,٩١ | ١,٠٦ | |
| ٦ | نعم | ١٥٢ | ٤,٢٢ | ٠,٨٨ | ١,٩٣ |
| | لا | ٦٧ | ٣,٩٤ | ١,١٨ | |
| ٧ | نعم | ١٥٢ | ٣,٨٦ | ١,٠١ | ١,٤٠ |
| | لا | ٦٧ | ٣,٦٣ | ١,٣١ | |
| ٨ | نعم | ١٥٢ | ٤,١٤ | ٠,٨١ | ٢,٠٥ ** |
| | لا | ٦٧ | ٣,٨٧ | ١,١٥ | |
| ٩ | نعم | ١٥٢ | ٣,٨٢ | ١,٢٧ | ١,١٤ |
| | لا | ٦٧ | ٣,٦١ | ١,٢٤ | |
| ١٠ | نعم | ١٥٢ | ٣,٦١ | ١,١٥ | ١,٠٣ |
| | لا | ٦٧ | ٣,٤٣ | ١,١٤ | |
| ١١ | نعم | ١٥٢ | ٣,٦٥ | ١,٢٢ | ٠,٢٢ |
| | لا | ٦٧ | ٣,٦١ | ١,١٥ | |
| ١٢ | نعم | ١٥٢ | ٣,٦٧ | ١,٠١ | ٠,٢٩ |
| | لا | ٦٧ | ٣,٦٣ | ١,١٠ | |
| ١٣ | نعم | ١٥٢ | ٣,٦٣ | ٠,٩٨ | ٠,٥٣ |
| | لا | ٦٧ | ٣,٧٠ | ٠,٩٨ | |

تابع جدول رقم ٦

| | امتلاك حاسب | العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٤ | نعم | ١٥٢ | ٣.١٥ | ١.٢١ | ٠.٩٠ |
| | لا | ٦٧ | ٣.٠٠ | ١.٠٠ | |
| ١٥ | نعم | ١٥٢ | ٣.٥٧ | ١.٠٤ | ٠.٨٦ |
| | لا | ٦٧ | ٣.٤٣ | ١.٠٩ | |
| ١٦ | نعم | ١٥٢ | ٢.٣٧ | ١.٢٣ | ٠.٥٤ |
| | لا | ٦٧ | ٢.٤٦ | ١.٠٩ | |
| ١٧ | نعم | ١٥٢ | ٣.٦٤ | ١.٢٠ | ٠.١٥ |
| | لا | ٦٧ | ٣.٦١ | ١.٢٤ | |
| ١٨ | نعم | ١٥٢ | ٣.٦٧ | ١.١٤ | ٠.٤٧ |
| | لا | ٦٧ | ٣.٧٥ | ٠.٩٧ | |
| ١٩ | نعم | ١٥٢ | ٣.٨٨ | ١.١٧ | ١.٠٢ |
| | لا | ٦٧ | ٣.٧٠ | ١.٢٧ | |
| المجموع | نعم | ١٥٢ | ٧٠.٩١٤ | ١٢.٠٣٣ | ١.١٠ |
| | لا | ٦٧ | ٦٨.٩١٠ | ١٣.٤٤٥ | |

** دالة عند مستوى ٠.٠٥

**السؤال الخامس : ما الفرق بين استجابات طلبة الدراسة المجانية ( بدون تكلفة ) وطلبة الدراسة غير المجانية ( بالتكلفة ) في درجة أهمية بنود استبانة تحديد الاتجاهات نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس اللغة الإنجليزية ؟**

يتضح من جدول رقم ٧ أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين استجابة طلبة الدراسة المجانية وطلبة الدراسة غير المجانية في البند رقم ١٨ فقط ، وهو " أشعر بالألفة والارتياح عند التفاعل مع برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر المخصصة لتعليم مقرر اللغة الإنجليزية ، " وبمقارنة المتوسطين في هذا البند للمجموعتين ، نلاحظ أن المتوسط بالنسبة لطلاب الدراسة المجانية أعلى من متوسط طلاب الدراسة غير المجانية ( مستوى الدلالة

٠,٠٥ ). وقد تفسر هذه الدلالة بأن طلبة الدراسة المجانية ( بدون تكلفة ) جميعهم من القطريين بعكس طلبة الدراسة غير المجانية جميعهم من غير القطريين، ومعظم الطلبة القطريين يملكون جهاز كمبيوتر في منازلهم وذلك لمقدرة الأسرة على توفير جهاز كمبيوتر مقارنة بمعظم الأسر غير القطرية. لذلك لا يشعر معظم الطلبة القطريين بالقلق وعدم الارتياح عند التعامل مع برمجيات الكمبيوتر التعليمية ويفضلون استخدامها في تدريس مادة اللغة الإنجليزية نظرا للخبرة المتوافرة لديهم في التعامل مع الكمبيوتر وبرمجياته.

وبمقارنة المتوسطين للدرجة الكلية ( المجموع ) للفئتين، نلاحظ أن متوسط طلبة الدراسة المجانية أعلى من متوسط طلبة الدراسة غير المجانية لكن لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المتوسطين. وقد يكون ذلك بسبب كثرة عدد العبارات التي لا يوجد بها فرق دال إحصائيا بين متوسط طلبة الدراسة المجانية وطلبة الدراسة غير المجانية وعدد ١٨ عبارة، مقارنة بعبارة واحدة فقط يوجد بها فرق دال إحصائيا بين متوسط المجموعتين، مما أدى إلى إخفاء الفرق الدال إحصائيا في الدرجة الكلية ( المجموع ) للمجموعتين. وفيما يتعلق بالانحراف المعياري للفئتين، نلاحظ أن الانحراف المعياري لطلبة الدراسة غير المجانية ( ١٢,٣٨٥ ) أقل من طلبة الدراسة المجانية ( ١٢,٥٣٤ )، وهذا يعني أن هناك اتفاقا أكثر بين طلبة الدراسة غير المجانية مقارنة بطلبة الدراسة المجانية.

**جدول رقم ٧ . الفروق بين المتوسطات للاتجاه نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة لتكاليف الدراسة بالجامعة**

| رقم العبارة | التكاليف الدراسية | العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | مجانية | ١٥٠ | ٣.٩٧ | ٠.٩٧ | ٠.٠٣ |
| | غير مجانية | ٦٩ | ٣.٩٧ | ٠.٨٩ | |
| ٢ | مجانية | ١٥٠ | ٤.١١ | ٠.٩٣ | ٠.٩٠ |
| | غير مجانية | ٦٩ | ٤.٢٣ | ٠.٨٤ | |
| ٣ | مجانية | ١٥٠ | ٣.٨٨ | ٠.٨٩ | ٠.٩٤ |
| | غير مجانية | ٦٩ | ٣.٧٥ | ٠.٩٩ | |

تابع جدول رقم ٧

| رقم العبارة | التكاليف الدراسية | العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | مجانية | ١٥٠ | ٣.٩٥ | ٠.٩٠ | ٠.٦٤ |
| | غير مجانية | ٦٩ | ٣.٨٨ | ١.٠١ | |
| ٥ | مجانية | ١٥٠ | ٤.٠٥ | ٠.٩٣ | ٠.٩٧ |
| | غير مجانية | ٦٩ | ٣.٩١ | ٠.٩٨ | |
| ٦ | مجانية | ١٥٠ | ٤.١٥ | ٠.٩٩ | ٠.٣٢ |
| | غير مجانية | ٦٩ | ٤.١٠ | ٠.٩٩ | |
| ٧ | مجانية | ١٥٠ | ٣.٨٥ | ١.٠٩ | ١.٢٠ |
| | غير مجانية | ٦٩ | ٣.٦٥ | ١.١٦ | |
| ٨ | مجانية | ١٥٠ | ٤.٠٩ | ٠.٩١ | ٠.٧٩ |
| | غير مجانية | ٦٩ | ٣.٩٩ | ٠.٩٩ | |
| ٩ | مجانية | ١٥٠ | ٣.٨٤ | ١.٢٢ | ١.٤٢ |
| | غير مجانية | ٦٩ | ٣.٥٨ | ١.٣٤ | |
| ١٠ | مجانية | ١٥٠ | ٣.٥٧ | ١.١٥ | ٠.٤٠ |
| | غير مجانية | ٦٩ | ٣.٥١ | ١.١٣ | |
| ١١ | مجانية | ١٥٠ | ٣.٦٧ | ١.٢٠ | ٠.٥٠ |
| | غير مجانية | ٦٩ | ٣.٥٨ | ١.٢١ | |
| ١٢ | مجانية | ١٥٠ | ٣.٦٧ | ١.٠٧ | ٠.٣٣ |
| | غير مجانية | ٦٩ | ٣.٦٢ | ٠.٩٦ | |
| ١٣ | مجانية | ١٥٠ | ٣.٦١ | ٠.٩٩ | ٠.٩٣ |
| | غير مجانية | ٦٩ | ٣.٧٤ | ٠.٩٥ | |
| ١٤ | مجانية | ١٥٠ | ٣.١٨ | ١.١٩ | ١.٤٣ |
| | غير مجانية | ٦٩ | ٢.٩٤ | ١.٠٦ | |
| ١٥ | مجانية | ١٥٠ | ٣.٥٩ | ١.٠٦ | ١.٢٨ |
| | غير مجانية | ٦٩ | ٣.٣٩ | ١.٠٥ | |
| ١٦ | مجانية | ١٥٠ | ٢.٤٩ | ١.٢٥ | ١.٦٥ |
| | غير مجانية | ٦٩ | ٢.٢٠ | ١.٠١ | |

تابع جدول رقم ٧

| رقم العبارة | التكاليف الدراسية | العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٧ | مجانية | ١٥٠ | ٣.٥٧ | ١.٢٧ | ١.٠٣ |
| | غير مجانية | ٦٩ | ٣.٧٥ | ١.٠٨ | |
| ١٨ | مجانية | ١٥٠ | ٣.٧٩ | ١.٠٤ | ٢.٠٠٣ ** |
| | غير مجانية | ٦٩ | ٣.٤٨ | ١.١٧ | |
| ١٩ | مجانية | ١٥٠ | ٣.٨٣ | ١.٢٣ | ٠.١٢ |
| | غير مجانية | ٦٩ | ٣.٨١ | ١.١٣ | |
| المجموع | مجانية | ١٥٠ | ٧٠.٨٥٣ | ١٢.٥٣٤ | ٠.٩٦ |
| | غير مجانية | ٦٩ | ٦٩.١٠١ | ١٢.٣٨٥ | |

** دالة عند مستوى ٠.٠٥ .

## التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

١ ـ إجراء دراسات لمعرفة وتحديد اتجاهات الطلاب نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في التخصصات العلمية المختلفة في المرحلة الجامعية.

٢ ـ إجراء مزيد من الدراسات لمعرفة وتحديد اتجاهات المتعلمين نحو أفضل المعايير لإنتاج برمجيات الوسائط المتعددة التي تستخدم في تدريس المواد العلمية المختلفة.

٣ ـ توظيف برمجيات الوسائط المتعددة المناسبة بصورة أوسع في التخصصات العلمية في المرحلة الجامعية كوسيلة تدريس مستقلة عوضا عن الطرق التقليدية أو وسيلة مساعدة لها.

٤ ـ إجراء مزيد من الدراسات لمعرفة وتحديد علاقة الاتجاهات بالتحصيل الدراسي عند الطلاب باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة في المرحلة الجامعية.

٥ - إجراء بحوث ودراسات لمعرفة أفضل طرق التدريس باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة في مواد التخصص العلمية التي تناسب خصائص المتعلم في المجتمع الخليجي بصفة خاصة والمجتمع العربي بصفة عامة.

## المراجـــــــع

[١] Scheponik, Peter C. "Interactive Multimedia: Challenge, Change and Choice." *Community College Journal*, 65, no. 4 (1995), 16-19.

[٢] Groomes, M. Rudy. "Comprehensive Learning Centers: Using Technology to Supplement the Classroom." Paper presented at the 74th Annual Convention of the American Association of Community Colleges, Washington, DC, 6-9 April 1994 .

[٣] Thurston, Linda P., et al. "Beyond Bells and Whistles: Using Multimedia for Preservice and Inservice Education – In Coming Teacher: Preparing for Rural Special Education in the 21st Century." Conference, SC, March 25-28 1998 (Ed 417882).

[٤] Oppenheim, A.N. *Questionnaire Design and Attitude Measurement.* 3rd ed. New York: Basic Books, 1966.

[٥] Allport, G. W. *Personality: A Psychological Interpretation*. New York: Holt, 1937.

[٦] المناعي، عبد الله. *ثقافة الكمبيوتر*. ط٢. الدوحة : العالمية للطباعة والنشر، ١٩٩٦ م.

[٧] Hofstetter, Fred T. *Multimedia Literacy*. New York: McGraw Hill, 1995.

[٨] Schwartz, Arthur H. "Technology Enhanced Accent Modification (TEAM) for International Teaching Assistants (ITAs)," 1996 (ED 414836).

[٩] Paul, Brett. "Using Multimedia: An Investigation of Learner's Attitudes." *Computer Assisted Language*, 9, nos. 2-3 (1996), 191-212.

[١٠] Griffin, Irma Amado. *Utilizing Computer and Multimedia Technology in Generating Choreography for the Advanced Dance Student at High School Level*. Master's Practicum Report, Nova Southeastern University, April 28 – May 1, 1994 (ED 385247).

[١١] Pearson, Michael, et al. "The Relationship between Student Perception of the Multimedia Classroom and Student Learning Styles." Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Communication Association, Washington, DC, April 28 – May 1, 1994.

[١٢] Christoph, Richard T. et al. "Overcoming Barriers to Training Utilizing Technology: The Influence of Self-Efficacy Factors on Multimedia-Based Training Receptiveness." *Human Resource Development Quarterly*, 9, no. 1 (1998), 25-38.

[١٣] Faulkner, Thomas P., and Jone E. Sprague. "Application of Several Multimedia Approaches to the Teaching of CNS Pharmacology: Parkinson's Disease and Antiparkinsonism Drugs." *American Journal of Pharmaceutical Education*, 60, no. 4 (1996), 417-21.

[١٤] Nooriafshar, Mehryar. "The Effectiveness of a Web-Based Interactive Multimedia System in Tertiary Education." In Distance Learning , 98 , Proceedings of the 14th Annual Conference on Distance Teaching & Learning, Madison WI, August 5-7 1998 (ED 422867).

# The Attitudes of Students towards Using Multimedia in Teaching the English Language

**Abdullah Salem Al-Mannai**
*Assistant Professor, Director of Educational Technology Center, University of Qatar, Doha, Qatar*

**Abstract.** The aim of this study is to explore the attitudes of the Foundation Program students (Qatar University) towards using multimedia software in teaching the English language. An instrument, consisting of 19 items, was prepared by the researcher.

The results of the study showed:

1. There are positive attitudes among all the students towards using multimedia software in teaching the English language.
2. There are statistically significant differences between the male and female groups in favor of the female group, which showed more positive attitudes than the male group in the total score and especially in items 7, 8, 9, 11, 12, 15 and 19.
3. There are statistically significant differences between the English major students and the science major students in favor of the English major students who showed more positive attitudes in items 10 and 15 only.
4. There are statistically significant differences between the students who have their own computers and the students who do not have their own computers in favor of those who have computers who showed more positive responses in item 8 only.
5. There are statistically significant differences between the University financed students and self-financed students in favor of the University financed students who have more positive attitudes in item 18 only

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٢٧-١٦٧ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

# أثر موقع الأسئلة المصاحبة (القبلية والبعدية) للمادة العلمية الموضوعة في الوسائل التعليمية (شريط فيديو) على التعلم والاحتفاظ بما تم تعلمه : دراسة تجريبية على عينة من طلاب كلية المعلمين بجازان

**عمر مدني زكري**

*أستاذ مشارك، رئيس مركز البحوث التربوية، كلية المعلمين،*

*جازان، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٨/ ٣/ ١٤٢١هـ؛ وقبل للنشر في ٧/ ٩/ ١٤٢١هـ)

**ملخص البحث.** أعدت هذه الدراسة للتأكد من أثر استخدام الأسئلة المصاحبة (قبلية/بعدية) في الوسائل التعليمية (شريط الفيديو) على تعلم واحتفاظ طلاب القسم العلمي في كلية المعلمين بجازان بما تعلموه، فتم وضع فرضيتين: ١- استخدام الأسئلة المصاحبة في الوسائل التعليمية(شريط الفيديو) يسهل التعلم والاحتفاظ بما تم تعلمه من هذه الوسيلة، ٢- إذا تم تدريس مجموعتين من الطلاب بوسيلة تعليمية(شريط فيديو) تم تصميمه بمدخل المنظومات بوضع أسئلة مصاحبة قبلية للمجموعة الأولى، وأسئلة مصاحبة بعدية للمجموعة الثانية، فإن المجموعة الأولى، ذات الأسئلة القبلية، ستكتسب كمية أكبر من التعلم وستحتفظ بما تعلمته أكثر من المجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية .ولاختبار هاتين الفرضيتين أجريت تجربة بتوزيع مائة وخمسين طالبا ( تخصص علمي في السنة الأولى بكلية المعلمين بجازان)عشوائيا إلى ثلاث مجموعات : المجموعة رقم (١) أسئلة مصاحبة قبلية ؛ المجموعة رقم (٢) أسئلة مصاحبة بعدية ؛ المجموعة رقم (٣) والتي تعمل كمجموعة ضابطة ، لم تعط أسئلة قبلية أو بعدية. وباستخدام تحليل التباين الأحادي لاختيار الفرضيتين على درجات إجابات الاختبارين البعدي والاحتفاظ وجد أن نتائج التحليل تدعم الفرضيتين ، فالطلاب الذين تعلموا بالأسئلة المصاحبة ( قبلية ) طلاب المجموعة رقم (١) كان أداؤهم أعلى ، بدلالة إحصائية ، من الطلاب الذين تعلموا بالأسئلة

المصاحبة (البعدية) ، (طلاب المجموعة رقم ٢) ، وكذلك أعلى بدلالة إحصائية من أداء الطلاب الذين تعلموا من الوسيلة بدون أسئلة قبلية أو بعدية (طلاب المجموعة رقم ٣) . والطلاب الذين تعلموا بالأسئلة المصاحبة البعدية (طلاب المجموعة رقم ٢) كان أداؤهم أعلى بدلالة إحصائية من أداء الطلاب الذين تعلموا بدون أسئلة مصاحبة (طلاب المجموعة رقم٣) على اختبار بعدي أعطي لأفراد العينة بعد التعلم مباشرة، واختبار الاحتفاظ بما قد تم تعلمه أعطي بعد أسبوع من الاختبار البعدي. وكان الاستنتاج النهائي في الدراسة ضرورة تضمين الأسئلة المصاحبة القبلية كخطوة في نماذج التصميم التعليمي للوسائل التعليمية، خاصة أشرطة الفيديو .

## المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد.

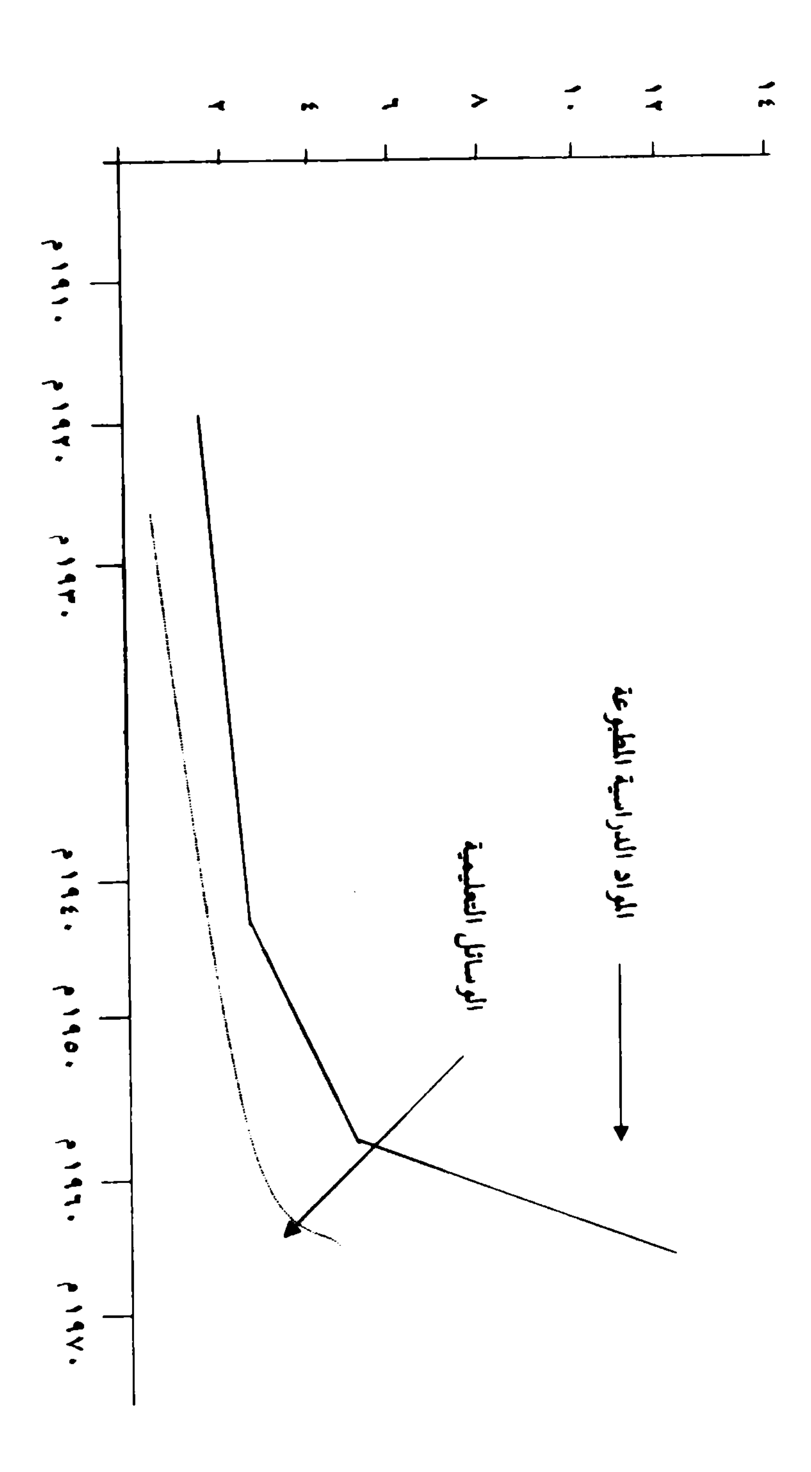
فإن دور الأسئلة في تسهيل تعلم الطلاب كان وسيظل محل اهتمام الباحثين منذ أن نشر واشبرن Washburn الأمريكي، نتائج دراسته عام ١٩٢٩م عن أثر الأسئلة على تعليم الطلاب من المواد المطبوعة printed material التي كانوا يقرؤونها. وخلاصة هذه النتائج أن تضمين المواد الدراسية المطبوعة أسئلة بين ثناياها يؤدي إلى وجود فروق دالة في الاسترجاع recall والفهم understanding للقصص التي قرأها الطلاب في مادة علم الاجتماع ؛ وأن المواقع المختلفة لهذه الأسئلة ضمن المادة الدراسية أدت أيضا إلى وجود فروق دالة بين المجموعات المختلفة لعينة الدراسة [ ١ ، ص ٣٥٨ ] .

وقد أثارت نتائج دراسات واشبرن اهتمام الباحثين بالدور الذي تلعبه الأسئلة في تسهيل التعلم، ومنذ ذلك الحين تتابعت الدراسات التي بحثت في هذه الظاهرة . وتميز من الباحثين، حديثا، الأمريكي روثكوف Rothkopf الذي وضع بدراساته الكثيرة المتميزة أسس نظرية متنامية عن الدور الحقيقي للأسئلة في تسهيل التعلم، وخاصة الأسئلة المصاحبة التي توضع مباشرة في بداية المادة المطبوعة (قبلية) per-adjunctive questions وتلك التي توضع مباشرة في نهاية المادة الدراسية المطبوعة (بعدية) post- adjunctive questions . وقد

توصل روثكوف Rothkopf بعد إجراء عديد من الدراسات إلى أن لموقع الأسئلة في بداية المادة الدراسية المطبوعة أو في نهايتها مباشرة (قبلية/بعدية) أثرا دالا في تسهيل التعلم وزيادة الاحتفاظ بما تم تعلمه [ ٢ ]. وقد فُسر هذا الأثر بأن الأسئلة تستثير و تعزز سلوك الفحص والمعاينة للمتعلمين أثناء تعلمهم inspection behavior من المواد الدراسية المطبوعة، وأطلق على هذه الظاهرة مصطلح mathemagenic response (الاستجابة المولدة للتعلم) [ ٣، ص ٢٤١ ]. وبعد إعلانه لنتائجه هذه أجرى الباحثون عددا كبيرا من الدراسات للبحث في ظاهرة الاستجابات المولدة للتعلم mathemagenic ، إلا أن دراساته كلها و تلك التي أُجريت قبلها والتي جاءت بعدها - كانت تستخدم المادة الدراسية المطبوعة لمعرفة أثر الأسئلة المصاحبة على التعلم. غير أن الدور الحقيقي لأثر الأسئلة المصاحبة في تسهيل التعلم من المواد الدراسية الأخرى غير المطبوعة كالوسائل التعليمية مثل : الأفلام، وأشرطة الفيديو، و الأشرطة السمعية، والشرائح الشفافة لا يزال هذا الدور بحاجة إلى مزيد من البحث حيث لا توجد إلا دراسات قليلة متناثرة في التراث العلمي للحقل بحثت في الأثر التسهيلي للأسئلة المصاحبة في تسهيل التعلم من الوسائل التعليمية وهي دراسات، لا يمكن تعميم نتائجها بأن للأسئلة المصاحبة القبلية أو البعدية أثر على التعلم من الوسائل التعليمية.

## أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في الحاجة إلى مزيد من البحث في دور الأسئلة في تسهيل التعلم من الوسائل التعليمية، وتتضح أهمية الدراسة بحصر الدراسات التي استخدم فيها الباحثون المواد الدراسية المطبوعة ومقارنتها بالدراسات التي استخدم الباحثون فيها الوسائل التعليمية من حيث العدد وتمثيلها بيانيا منذ عام ١٩١٠م إلى ١٩٧٠ م. ويتضح من شكل رقم ١ أن للبحث في أثر الأسئلة على التعلم من المواد الدراسية المطبوعة بداية




شكل رقم ١. موازنة بين حجم الدراسات التي بحثت في أثر الأسئلة المصاحبة على التعلم من المواد الدراسية المطبوعة ومن الوسائل التعليمية [ ٤ ، ص ٢١ ].

متدرجة منذ عام ١٩١٠م، ثم زيادة مكثفة لاهتمام الباحثين منذ منتصف الستينيات. أما بالنسبة للبحث في أثر الأسئلة على التعلم من الوسائل التعليمية، وكما يوضحه الخط البياني المتقطع، فإنه يمكن القول إن هذا الشكل من أشكال المواد الدراسية غير المطبوعة لا يزال مجهولا وبحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات [ ٤ ، ص ٢١].

## الهدف من الدراسة

الهدف العام لهذه الدراسة هو معرفة ما إذا كانت النظرية التي بنيت حول الأسئلة المصاحبة (القبلية/البعدية) باستخدام المواد الدراسية المطبوعة يمكن تطبيقها على شكل آخر من أشكال المواد الدراسية وهو الوسائل التعليمية . وعلى وجه الخصوص، فإن الهدف من هذه الدراسة هو متابعة البحث في ظاهرة الاستجابات المولدة للتعلم mathemagenic responses في الوسائل التعليمية (شريط الفيديو) خاصة إذا تم تصميم الوسيلة بتطبيق أحد نماذج التصميم التعليمي تبعا لمدخل المنظومات.

## مشكلة الدراسة

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين :

١- هل الأسئلة المصاحبة (قبلية/بعدية) للمادة العلمية الموضوعة في وسيلة تعليمية (شريط الفيديو) إذا تم تصميمه بتطبيق أحد نماذج التصميم التعليمي، تسهل تعلم الطلاب من هذه الوسيلة وتزيد من الاحتفاظ بما تعلمه هؤلاء الطلاب ؟

وللموازنة بين الموقعين المختلفين للأسئلة المصاحبة (القبلية والبعدية) وأثرها على تسهيل تعلم الطلاب من الوسائل التعليمية وزيادة الاحتفاظ بما تم تعلمه، فإنه يمكن بلورة هذه المشكلة في السؤال التالي :

٢- إذا دُرست مجموعتان من الطلاب بوسيلة (شريط فيدو) تم تصميمه بتطبيق أحد نماذج التصميم التعليمي أُستخدمت فيه الأسئلة المصاحبة في موقعين مختلفين من هذه الوسيلة : أ ) مجموعة طلاب تدرس من خلال أسئلة مصاحبة قبلية ؛ ب) مجموعة طلاب تدرس من خلال أسئلة مصاحبة بعدية . فأي من المجموعتين تكتسب كمية أكبر من التعلم وتحتفظ بما تعلمته أكثر ؟

## حدود الدراسة

تبلورت مشكلة هذه الدراسة في سؤالين ينطوي الأول على ما تم تعلمه ما إذا كان استخدام الأسئلة المصاحبة (القبلية /البعدية) في الوسائل التعليمية يسهل التعلم ويزيد من الاحتفاظ به كما هو الحال بالنسبة لاستخدام الأسئلة في المواد الدراسية المطبوعة ، ويتضمن السؤال الثاني اختلاف موقع الأسئلة من هذه الوسائل (قبلية أو بعدية) وما سينتج عن ذلك من زيادة في كمية التعلم والاحتفاظ بالمعلومات. ولكي يمكن زيادة مقدار التحكم في المتغيرات الدخيلة extraneous variables ، فإن التصميم التجريبي experimental design هو المنهج الملائم لتحقيق ذلك . واستخدام الأسئلة المصاحبة في الوسائل التعليمية أو عدم استخدامها من ناحية ، واختلاف موقع هذه الأسئلة ( قبلية أو بعدية ) يتم التحكم فيهما بتقسيم وتوزيع أفراد العينة عشوائيا إلى ثلاث مجموعات ؛ الأولى : تدرس باستخدام أسئلة مصاحبة قبلية ، والثانية : بالأسئلة المصاحبة البعدية ، و الثالثة : تدرس بدون استخدام أسئلة مصاحبة في الوسائل التعليمية . ويتيح هذا التقسيم والتوزيع العشوائي التحكم في معالجة المتغيرات الدخيلة المتوقعة من الاختلافات بين أفراد العينة . لكن نقطة الضعف الرئيسة لهذا التصميم تعني أن نتائج الدراسة لا يمكن تعميمها إلا على مقدار الزيادة في التعلم من الوسيلة (شريط الفيديو) والاحتفاظ بما تم تعلمه من قبل أفراد العينة من طلاب المستوى الأول علمي بكلية المعلمين بجازان فقط .

## الدراسات السابقة

### الوسائل التعليمية

ظهرت الوسائل التعليمية السمعية البصرية كمواد دراسية في كثير من المواقف التعليمية مثل برامج التدريب في الجيش، وفي التجارة، والصناعة، وكذلك في التجديدات التربوية educational innovations الخاصة بالتعليم الفردي في المدارس والجامعات في أوروبا وأمريكا وثبتت فعاليتها وكفاءتها، حيث باتباع مدخل النظم وتطبيق أحد نماذج التصميم التعليمي في تصميمها وإنتاجها يمكن إعادة الإنتاج مئات المرات، كما يمكن استخدامها من قبل كل الفئات وفي كل المواقف التعليمية لما للتعامل معها ومع الأجهزة من تشويق وإثارة ومتعة لكل من الطالب والمدرس [ ٥ ]. ومع ذلك، كانت هناك حاجة ولا تزال إلى مزيد من البحث لقياس بعض الاعتبارات عند تصميم هذه الوسائل التعليمية مثلها مثل المادة الدراسية المطبوعة، وأين ومتى تستخدم الأسئلة، وما أنواعها، وكيف تستخدم ... عند تصميم وتطوير الوسائل التعليمية السمعية والبصرية .

وبعد تفسير روثكوف Rothkopf لأثر الأسئلة المصاحبة للمادة الدراسية المطبوعة، بأنها تثير سلوك الفحص والمعاينة inspection behavior لدى المتعلمين عند تعلمهم ، قام بعض التربويين ومنتجي المواد التعليمية الخاصة بتدريب الجيش الأمريكي بدراسات مكثفة شملت الوسائل التعليمية التي استخدمت فيها الأسئلة، لكنهم أضافوا إلى الاعتبارات سابقة الذكر عن الوسائل التعليمية، متغيرا آخر وهو : ما إذا كانت توجد علاقة بين فوائد الأسئلة والمستويات المختلفة للقدرات العامة للمتعلمين، وبالتالي تم إنتاج وسائل تعليمية كثيرة ومتنوعة باستخدام الأسئلة ومصممة بحيث تعوض النقص عند بعض المتعلمين في قدراتهم المتعلقة بالتعليل المجرد والانتباه، والترميز الحسي ومهارات التحليل، والمعالجة الحسية. وقد وُجد أن للمتعلمين من ذوي القدرات العامة المنخفضة سلوك معاينة

منخفضا أيضا أثناء قيامهم بالتعلم، ولكنهم استطاعوا تعويض هذا الانخفاض بوجود الأسئلة، وبالتالي ظهرت الحاجة إلى أهمية وجود إرشادات وتوجيهات لمصممي الوسائل التعليمية باستخدام الأسئلة المصاحبة في إنتاج هذه الوسائل . وقد تساءل ألـن Allen [ ٦ ] عما يجب على المتخصصين في التصميم التعليمي أن يستحدثوه في نماذج التصميم التعليمي من طرق وأساليب في استخدام الأسئلة المصاحبة في الوسائل التعليمية للرفع من مستوى تحفز المتعلمين من ذوي القدرات المنخفضة، وبالتالي رفع سلوك الفحص والمعاينة لديهم أثناء تعلمهم من هذه الوسائل التعليمية .

**٢ - الأسئلة المصاحبة القبلة Pre-adjunctive questions**

أجمعت نتائج معظم الدراسات التي أجريت باستخدام الأسئلة المصاحبة القبلية التي توضع قبل المواد الدراسية المطبوعة مباشرة وتعطى للطلاب للتعلم أنها تزيد من كمية تعلمهم. وتظهر الزيادة في أداء هؤلاء الطلاب في الاختبارات التي تعقب هذا التعليم، خاصة إذا كانت أسئلة الاختبار هي نفسها الأسئلة المصاحبة القبلية للمادة الدراسية [٢ ؛ ٧- ٩]. وقد توصل كل من ناتكن وستالر Natkin and Stahler [ ١٠ ] إلى أن وضع أسئلة مصاحبة قبلية للمادة الدراسية المطبوعة قد يؤثر على مستوى تحمس الطلاب أثناء تعلمهم ولكن بطريقة عكسية، بينما قد يؤدي عرض مفهوم معين للطلاب قبل تعلمهم إلى خفض مستوى تحمس هؤلاء الطلاب، الأمر الذي قد يؤثر عكسيا أيضا على كمية التعلم وزيادة الاحتفاظ بما تم تعلمه . ويبدو جليا أن الأسئلة المصاحبة القبلية للمواد الدراسية المطبوعة تسهل تعلم الطلاب للمعلومات التي تناولتها الأسئلة القبلية، وهي المعلومات التي تسمى بالمادة الدراسية المقصودة intentional material ولكنها تعيق تعلم المادة الدراسية التي لم تتناولها تلك الأسئلة القبلية . وقد بحث فريز Frase [ ١٠ ] في هذه الظاهرة وتوصل إلى أن الأسئلة المصاحبة القبلية في تفاعلها مع المحتوى تساعد المتعلم

على أن يركز على المعلومات التي تتناولها هذه الأسئلة ويهمل ما سواها. وتوصل كل من أندرسون و بدل Anderson and Biddle [ ٧ ] إلى ذات النتيجة تقريبا ، إلا أنهما وجدا أن الأسئلة القبلية التي توضع قبل المحتوي بشكل متكرر تعيق ولا تسهل تعلم الطلاب بدليل انخفاض أدائهم في الاختبارات التي تضمنت أسئلة محكية جديدة. وفي الوقت نفسه يرى بوكر Boker [ ٨ ] أن الأسئلة المصاحبة القبلية تخفض فعلا درجات اختبارات تقيس احتفاظ الطلاب بما تعلموه من المعلومات التي لم تتناولها تلك الأسئلة وهي ما تعرف بالمعلومات العرضية incidental materials موازنة بدرجات اختبارات المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للأسئلة المصاحبة القبلية .

وفي مسحة للدراسات التي بحثت في أثر الأسئلة القبلية في تسهيل تعلم الطلاب من المواد الدراسية المطبوعة يقول بيك Peek : "تجمع الدراسات التي أجريت على الأسئلة المصاحبة القبلية أن هذه الأسئلة مفيدة عندما يكون الهدف من عملية التعلم احتفاظ الطلاب بمعلومات معينة ، ولكن ذلك سيكون على حساب الاحتفاظ بمعلومات لم تتناولها تلك الأسئلة ، وعندما يكون توزيع الأسئلة بطريقة متوازنة مع كافة المعلومات التي يدرسها الطلاب فإنه يبدو أن الأسئلة القبلية لا تكون ذات فائدة ولا ننصح باستخدامها" [ ١١ ، ص٢٤٥ ] .

**٣- الأسئلة المصاحبة البعدية Post adjunctive questions**

أثبتت كثير من الدراسات فوائد الأسئلة المصاحبة البعدية في تسهيل التعلم والاحتفاظ بما تم تعلمه من المواد الدراسية المطبوعة [ ٢ ؛ ١٢ ؛ ١٣ ].

وهذه الدراسات التي بحثت في أثر الأسئلة البعدية أجريت على فئتين من المعلومات : معلومات مقصودة intentional وهي المعلومات التي سألت عنها الأسئلة المصاحبة البعدية ووردت في الاختيار البعدي ، ومعلومات عرضية incidental ووردت

لها أسئلة في الاختبار البعدي ولكن لم يسبق للمتعلم أن رأى هذه الأسئلة أثناء تعلمه. فبالنسبة للمعلومات المقصودة، فإن أفراد العينة الذين درسوا بالأسئلة المصاحبة البعدية أحرزوا نتائج أعلى من نتائج أفراد العينة الذين درسوا بالأسئلة المصاحبة القبلية. وبالنسبة للمعلومات العرضية incidental كانت نتائج الدراسات مثيرة بالنسبة للطلاب الذين درسوا بالأسئلة المصاحبة البعدية . وقد لخص كل من أندروسون وبدل Anderson and Biddle [ ٧، ص ٩٥ ] نتائج الدراسات المتعلقة بالأسئلة المصاحبة البعدية على الوجه التالي :

١- الأسئلة التي وضعت بعد قطعة نثرية وسألت عن معلومات معينة في هذه القطعة كانت أكثر فائدة في تسهيل تعلم الطلاب لهذه المعلومات من الأسئلة التي وضعت قبل هذه القطعة.

٢- في ست عشرة دراسة من سبع عشرة من الدراسات التي استخدمت أسئلة بعدية كانت نتائج الطلاب في الاختبار الذي تكون من أسئلة جديدة (غير الأسئلة البعدية التي درسها الطلاب) أفضل من نتائج الطلاب الذين درسوا بأسئلة قبلية.

٣- في غالبية الدراسات المتفرقة، وجدت نفس النتيجة أعلاه بفروق دالة إحصائيا.

٤- بالنسبة لأداء الطلاب في اختبارات تكونت من نفس الأسئلة البعدية والقبلية التي تعرض لها الطلاب أثناء تعلمهم للمادة الدراسية المطبوعة - كان هذا الأداء أعلى بكثير من الدراسات التي وازنت بين وجود أسئلة مع المادة الدراسية وعدم وجودها من نتائج الطلاب في تلك الاختبارات، وأن نتائج الطلاب مع الأسئلة البعدية تميل إلى أن تكون أعلى من نتائج الطلاب مع الأسئلة القبلية.

٥- نتائج الدراسات التي أجراها المنظرون المعرفيون cognitive theorists تؤيد النتائج المذكورة أعلاه [ ١٤-١٧ ]، فقد توصل فريز Frase [ ١٨ ، ص ٥٣] إلى أن الأسئلة البعدية تلعب دورا هاما في احتفاظ المتعلمين بما تعلموه وذلك بإبقاء مستوى تحفزهم منخفضا. وبالموازنة بين مجموعتين من المتعلمين، إحداهما ذات قدرات عامة متوسطة

والثانية ذات قدرات عامة أدنى من المتوسط ، وجد فيلبس Phillips [ ١٥ ] أن أداء المجموعة التي قدراتها العامة أدنى من المتوسط قد تحسن لدرجة ملحوظة عندما عرضت لهم مادة دراسية عرضا شفهيا ثم أعقب العرض أسئلة (بعدية) عن معلومات وردت في المادة الدراسية ، واستنتج أن تحسن أداء هذه المجموعة يعود إلى الأسئلة البعدية. أما ركاردز Ri cards [ ١٤ ] فيؤكد أن الأسئلة البعدية على مستوى الفهم الشامل قد أحدثت درجة ذات دلالة من التعلم بالنسبة لفئة المادة الدراسية العرضية incidental . واستنتج ساندرز Sanders [ ١٦ ] من الدراسة التي أجراها على مجموعتين من الطلاب من ذوي القدرات المنخفضة أن أداء المجموعة التي درست بأسئلة بعدية في اختبار مؤخر delayed test كان أعلى من أداء المجموعة التي درست بأسئلة قبلية. أما واتس وأندرسون Watts and Anderson [ ١٧ ] ، فقد أفادا بأن الأسئلة البعدية على مستوى التطبيق قد نتج عنها تحسن عام في أداء مجموعة من الطلاب بعد تعلم المادة الدراسية مع أن أداءها أثناء تعلم المادة الدراسية كان عند أدنى مستوياته.

وهكذا يمكن القول إن للأسئلة المصاحبة القبلية والبعدية أثرا دالا في تسهيل تعلم واكتساب الطلاب للمعلومات واحتفاظهم بما تعلموه . ومع أن هذه النتائج قد تكون في حكم المسلمات ؛ إلا أن هناك متغيرات أخرى لها أثر تسهيلي على التعلم تتداخل مع أثر الأسئلة المصاحبة على التعلم كالأنماط المختلفة للأسئلة ( الفهم والتحليل والتركيب ) ، ونمط استجابة المتعلم ظاهرية overt أو باطنية covert أثناء تعلمه بالأسئلة المصاحبة ووجود التغذية الراجعة بعد ورود الأسئلة المصاحبة للمادة الدراسية ؛ والوقت الإضافي الذي سيقضيه المتعلم في التعلم لوجود أسئلة مصاحبة للمادة الدراسية ؛ وكذلك عدد كلمات السؤال وترتيب هذه الكلمات أيضا قد يكون لكل ذلك اثر تسهيلي mathemagenic effect [١٩] .

**٤- الأسئلة المصاحبة للمادة العلمية في الوسائل التعليمية**

سبق القول إن معظم الدراسات التي أجريت حول أثر الأسئلة المصاحبة على التعلم استخدمت في المواد الدراسية المطبوعة( المكتوبة ). أما بالنسبة للأسئلة المصاحبة

للوسائل التعليمية ، فإن الدراسات التي أجريت باستخدامها قليلة متناثرة في التراث العلمي التربوي ، وفيما يلي استعراض موجز لأهم هذه الدراسات :

### أ ) الدراسات في الأفلام السينمائية Motion pictures

نتائج الدراسات التي استخدمت الأسئلة المصاحبة في الأفلام السينمائية غير مشجعة لأن التصميم الذي أتبع في إنتاج الأفلام السينمائية التي استخدمت في هذه الدراسات كان مجرد أخذ أجزاء من فلم سينمائي جاهز وتضاف إليها الأسئلة المصاحبة القبلية والبعدية وتجرى الدراسة لمعرفة ما إذا كان لهذه الأسئلة دور في تسهيل التعلم من هذه الوسيلة ، أو فيما إذا كان لموقعها من الوسيلة ( قبلية/ بعدية) أثر في تسهيل التعلم والاحتفاظ بما تم تعلمه ، وبهذا النوع من التصميم لم يجد كانتون Kanton [٢٠] فروقا دالة بين مجموعات التجربة التي أجراها تعزى إلى الأسئلة المصاحبة أو إلى اختلاف موقعها في الفلم السينمائي.وكذلك لم يجد فوك Vuke [ ٢١ ] فروقا دالة تعزى إلى وجود أسئلة مصاحبة لفلم سينمائي للطلاب في السنة الأولى المتوسطة .

وفي الدراسات المبكرة لهذه الظاهرة كان اهتمام الباحثين منصبا على ما إذا كان لوجود الأسئلة المصاحبة في الأفلام أو لاختلاف مواقعها دور في تحفيز المتعلم أو زيادة مشاركته أثناء تعلمه من الفلم السينمائي [٢١ - ٢٢] .

### ب ) الأشرطة السمعية Audiotapes

الدراسات التي استخدمت الأسئلة المصاحبة في دروس مسجلة على أشرطة سمعية توصلت إلى نتائج مشجعة ، فقد وجد كل من بويس وسايم Boyce and Sime [٢٤]، وكذا ساندرز Sanders [١٦] ، وفيلبس Phillips [١٥] وجدوا جميعهم فروقا دالة

تعزى إلى استخدام الأسئلة المصاحبة للمادة العلمية في الوسيلة التعليمية ( الأشرطة السمعية ) .

جـ ) التلفزيون Television

على الرغم من ندرة الدراسات التي أجريت للبحث عن أثر الأسئلة المصاحبة (قبلية/بعدية) على التعلم والاحتفاظ بما تم تعلمه باستخدام التليفزيون كوسيلة تعليمية، إلا أن نتائج هذه الدراسات كانت مشجعة حيث وجد برتو Bertou وآخرون [٢٥] فروقا دالة إحصائيا لصالح المجموعة التي تعلمت باستخدام أشرطة فيديو سجلت عليها محاضرات وألحق بها أسئلة مصاحبة قبلية /بعدية . وكذلك وجد كومز Combs [ ٢٦ ] النتيجة ذاتها .و من الجدير بالذكر أنه لم يرد ذكر لأي دراسة في التراث العلمي للحقل أجريت للبحث عن أثر الأسئلة المصاحبة على التعلم من برامج التلفزيون العام أو برامج التلفزيون التربوي .

د ) الشرائح الشفافة مع الصوت Slide-tapes

تؤكد نتائج الدراسات التي أجريت باستخدام الأسئلة المصاحبة في هذا النوع من الوسائل التعليمية أن الأسئلة ، خاصة القبلية ،تؤدي إلى زيادة كمية التعلم من هذه الوسائل [٤ ؛ ٢٧ ؛ ٢٨].

إن الاختلاف الظاهر بين نتائج الدراسات التي أجريت باستخدام الأسئلة المصاحبة في الوسائل التعليمية خاصة الأفلام السينمائية ، والتلفزيون ( أشرطة الفيديو ) والأشرطة السمعية ، والشرائح الشفافة مع الصوت - هذا الاختلاف يقود إلى الاستنتاج بأن أ ) إجراء دراسات للبحث عن أثر الأسئلة على التعلم من الأفلام السينمائية شي غير مرغوب فيه وذلك لأن طبيعة الأفلام السينمائية وهدفها الأول هو الاتصال الجماهيري على نطاق واسع ، ولا يمكن جعل التعليم فرديا باستخدام أفلام سينمائية توضع فيها أسئلة مصاحبة وذلك للتكاليف الباهظة في تصميم وإنتاج هذه الأفلام ؛ ب) النتائج

الإيجابية للدراسات التي بحثت عن أثر الأسئلة المصاحبة على التعلم واستخدمت الأشرطة السمعية ربما تعود إلى تطبيق أحد نماذج التصميم التعليمي في إنتاج هذه الأشرطة ؛ جـ) ومن الطريف أن البحوث التي أجريت باستخدام برامج التلفزيون العامة وكانت نتائجها مشجعة لم تختلف في التصميم عن تلك التي استخدمت في الأفلام السينمائية وذلك بأخذ محاضرات جاهزة لمواد دراسية مسجلة على أشرطة فيديو ثم تضاف إليها أسئلة مصاحبة أو تسجيل برنامج من التلفزيون ثم تضاف إليه الأسئلة المصاحبة : ولم يتم تصميم أي من هذه المواد الدراسية في هذه الوسائل بمدخل المنظومات إلا دراسة لافن Lavin [٢٨] التي اتبع في تصميم مادتها العلمية مدخل النظم systems approach وتم تجريب ذلك على عينة من المجتمع الحقيقي ؛ أما بقية الدراسات فلم يتوافر فيها هذان الشرطان ؛ التصميم المنظم، وعينة من المجتمع الحقيقي.

إن البحث في أثر الأسئلة المصاحبة على التعلم باستخدام المواد الدراسية المطبوعة قد أوجد قاعدة معلومات أمدت الباحثين بفكرة شاملة في فهم التعلم بالأسئلة المصاحبة، لكن البحث المتوافر في الوقت الحاضر عن دور الأسئلة المصاحبة في تسهيل التعلم من المادة العلمية الموضوعة في الوسيلة التعليمية، سواء كان من حيث الكم أو التعميم، يستدعي إجراء مزيد من الدراسات للتحقق من أثر الأسئلة المصاحبة ( القبلية والبعدية ) في تسهيل التعلم والاحتفاظ بما تعلمه من المواد العلمية المصممة في الوسائل التعليمية المختلفة .

## التفسير النظري لدور الأسئلة المصاحبة في تسهيل التعلم

معرفة طبيعة ما الذي تفعله الأسئلة ولماذا تفعله في تسهيل التعلم كان ولا يزال قضية الدراسات المختلفة في ظاهرة الاستجابات المولدة للتعلم mathemagenic ، فيرى روثكوف Rothkopf [٢٩] وهو صاحب هذه التسمية، من خلال دراساته العديدة أن الدور الذي تلعبه الأسئلة في تسهيل التعلم يكمن في إثارة سلوك الفحص والمعاينة

inspection behavior للمتعلم أثناء دراسته للمادة الدراسية المطبوعة ، فالأسئلة القبلية تعمل على تشكيل وتوجيه سلوك الفحص الدقيق للمتعلم عند القراءة بينما تعمل الأسئلة البعدية على تعميق وتوسيع هذا النشاط عند المتعلم . وفسر فريز Farse [١٨ ، ص ٥٤] طبيعة ما تفعله الأسئلة وكيف تفعله بأن المتعلم إذا أعطى مادة مطبوعة مع أسئلة في بدايتها أو في نهايتها ، فإن الأسئلة البعدية تسبب إعادة عرض يقوم بها المتعلم لما قد درسه فينتج عن ذلك اثر تسهيلي عام . فوظيفة إعادة العرض (التكرار) هذه تسبب تثبيتا internalization للمعلومات التي سألت عنها الأسئلة البعدية ، ووظيفة الأسئلة القبلية الزيادة في ارتفاع مستوى انتباه المتعلم .

وهناك تفسيرات أخرى مختلفة لمعرفة طبيعة ما الذي تفعله الأسئلة المصاحبة للمتعلم.. فمثلا ترى بل Bull [٣٠] أن الأسئلة المصاحبة تعمل على رفع مستوى يقظة المتعلم عند قراءته المادة الدراسية ، أي أنها تعتقد أن للأسئلة المصاحبة المختلفة للمواد الدراسية طاقات تنشيطية أو إيقاظية arousal كامنة مختلفة القوة ، وقد استخلصت من نتائج دراستها التي أجرتها أن الأسئلة ذات الطاقة التنشيطية (الإيقاظية) العالية تساعد على الاحتفاظ بما تم تعلمه لمدة طويلة أكثر من الأسئلة ذات الطاقة الإيقاظية الكامنة المنخفضة. وقد توصل كل من ناتكن Natkin واستالر Stahler [١٠] في دراستهما لدور الأسئلة المصاحبة قبلها إلى ذات النتائج ، لكن أندرسون وبدل Anderson and Biddle [٧ ، ص ١٠٩] لم يصلا إلى نفس النتائج وقالا : " بناء على الأدلة المتوافرة الآن عن أثر الأسئلة المصاحبة على التعلم فإن مفهوم الإيقاظ arousal لا يبدو أنه ظاهرة واعدة لشرح آثار الأسئلة المصاحبة على تسهيل التعلم. " وقد أكدت زاريتسكي Zaritisky [٣١] قولهما ، ففي دراستها التي أجرتها عن أثر موقع الأسئلة المصاحبة ( قبلية / بعدية ) للمادة الدراسية ومستوى القوة الإيقاظية الكامنة لهذه الأسئلة لم تجد فروقا دالة بين مجموعات التجربة الأربع والمجموعة الضابطة في الاحتفاظ بما تم تعلمه .

## الفرضيات

إن الاستعراض المختصر للدراسات السابقة ونتائجها التي بحثت في أثر الأسئلة المصاحبة ( القبلية/ البعدية ) على زيادة التعلم والاحتفاظ بما تم تعلمه من المواد الدراسية المطبوعة والوسائل التعليمية يمدنا بإجابة أولية عن السؤال الأول في هذه الدراسة : هل الأسئلة المصاحبة تسهل التعلم من الوسائل التعليمية(شريط فيديو) وتزيد من الاحتفاظ بما تم تعلمه ؟ حيث تشير الدراسات القليلة الخاصة بالوسائل التعليمية إلى إمكانية ذلك ، وعلى هذا الأساس فإن الفرضية الأولى في هذه الدراسة تنص على : إن استخدام الأسئلة المصاحبة (قبلية /بعدية) للمادة العلمية المصممة منظوميا في وسيلة تعليمية (شريط فيديو) يسهل التعلم ويساعد على زيادة الاحتفاظ بما تم تعلمه من هذه الوسيلة .

وكان السؤال الثاني في هذه الدراسة ، يبحث عن إجابة عما إذا كان لموقع الأسئلة المصاحبة (قبلية /بعدية) للمادة العلمية المصممة منظوميا في وسيلة تعليمية (شريط فيديو) أثر في تسهيل التعلم وزيادة الاحتفاظ بما تم تعلمه . ومع أنه لا توجد معلومات أو أدلة تجريبية كافية في الدراسات السابقة التي تم استعراضها أعلاه للإجابة عن هذا السؤال إلا أنه يمكن استنتاج إجابة موجبة ضمنيا ، وعلى هذا الأساس فإن الفرضية الثانية هي : إذا تم تدريس مجموعتين من الطلاب بوسيلة تعليمية (شريط فيديو) تم تصميمه وإنتاجه باتباع مدخل النظم بوضع أسئلة مصاحبة قبلية للمجموعة الأولى ، وأسئلة مصاحبة بعدية للمجموعة الثانية ، فإن المجموعة الأولى ذات الأسئلة القبلية ستكتسب كمية أكبر من التعلم وستحتفظ بما تم تعلمه أكثر من المجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية .

## الطريقة وجمع المعلومات Data collection and methodology

لاختبار الفرضيتين السابقتين لهذه الدراسة تم جمع المعلومات وتحددت طريقة إجراءات الدراسة على النحو التالي :

### التصميم التجريبي

تم اختيار تصميم الاختبار القبلي pre -test والبعدي post-test والمجموعة الضابطة وهو تصميم حقيقي ، حيث يتطلب استخدام المجموعة الضابطة توزيع أفراد العينة عشوائيا إلى ثلاث مجاميع مختلفة وهذا التصميم يتحكم في كثير من المتغيرات الدخيلة extraneous variables التي قد لا يحققها تصميم آخر غير التصميم التجريبي. بالإضافة إلى ذلك ، فإن هذا التصميم يضبط ويتحكم في كل من الخطر الذي يهدد الصدق الداخلي [٣٢] والمتغيرات الدخيلة التي ستتدخل بين الاختبارين القبلي والبعدي والتي يمكن إنقاصها بوجود المجموعة الضابطة الناتجة عن التوزيع العشوائي لأفراد العينة [ ٣٤ ].

### تحديد ووصف العينة

شارك في هذه الدراسة مائة وخمسون طالبا تم اختيارهم عشوائيا من بين مائتين وسبعة وعشرين طالبا من طلاب المستوى العلمي بكلية المعلمين بجازان الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩/١٤٢٠ هـ وهم المسجلون في مادة ( ١٠٠و تكنولوجيا التعليم ) التي يدرسها الباحث . وللحصول على ثلاث مجموعات متكافئة كل مجموعة بخمسين طالبا استخدمت قائمة الأرقام العشوائية لـ كرلينجر Kerlinger [ ٣٣ ] لسحب أفراد العينة للمجموعات الثلاث : والمجموعة الأولى تجريبية يتعلم أفرادها من وسيلة تعليمية (شريط الفيديو الأول ) باستخدام الأسئلة المصاحبة القبلية ، والمجموعة الثانية تجريبية أيضا يتعلم أفرادها من (شريط الفيديو الثاني) باستخدام الأسئلة المصاحبة البعدية ، والمجموعة الثالثة ضابطة يتعلم أفرادها من شريط الفيديو الثالث(بدون أسئلة مصاحبة).

افترض الباحث تجانس أفراد العينة في مستوى الذكاء ، وبالنسبة للمستوى الاجتماعي يقع أفراد العينة في الوسط تقريبا ، خاصة وأن كلا منهم يتقاضى راتبا شهريا من الكلية مقداره ألف ريال (١٠٠٠) سعودي تقريبا ، وتتراوح أعمارهم الزمنية بين

١٨و٢٢ عاما ، وكلهم من الذكور الحاصلين على شهادة إتمام الثانوية العامة القسم العلمي لنفس العام ١٤١٩/١٤١٨ هـ بنسبة ٨٠ على الأقل من المجموع الكلي لدرجات الثانوية العامة علمي وقدره ١٧٣٠ درجة وهذه النسبة هي شرط القبول في كلية المعلمين للأقسام العلمية .

ولضمان الحصول على تكافؤ مقبول للمجموعات الثلاث في متغيري : العمر الزمني ونسبة النجاح من الثانوية العامة علمي أجريت حسابات تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المجموعات الثلاث . ويوضح جدول رقم ١ النتائج الخاصة بمتغير العمر الزمني لأفراد العينة.

**جدول رقم ١. تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المجموعات الثلاث في العمر الزمني**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | (ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٠.٩٤ | ٢ | ٠,٠٤٧ | ٠.٠١٢ | غير دالة عند |
| داخل المجموعات | ٥٧٨.٦٨ | ١٤٧ | ٣.٩٤٠ | | مستوى ألفا= |
| المجموع | ٥٧٩.٦٢ | ١٤٩ | | | ٠.٠١ |

يتضح من جدول رقم ١ أعلاه عدم وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث بالنسبة لمتغير العمر الزمني حيث ف المحسوبة = ٠.٠١٢ عند درجة حرية ٢ ،١٤٧ و ف الحرجة = ٤.٧٥ ، وبالتالي يمكن القول إن المجموعات الثلاث متكافئة .

ويوضح جدول رقم ٢ نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين أفراد العينة في المجموعات الثلاث من حيث النسبة المئوية للنجاح في الثانوية العامة علمي لنفس العام ١٤١٩/١٤١٨هـ من مجموع الدرجات وقدره ١٧٣٠ درجة.

**جدول رقم ٢. تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المجموعات الثلاث في النسبة المئوية للنجاح من الثانوية العامة علمي لنفس العام ١٤١٩/١٤١٨ هـ**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | (ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٠,٠١ | ٢ | ٠.٠٥ | ٠.٠٣٤ | غير دالة عند |
| داخل المجموعات | ٢١٤٧.٣ | ١٤٧ | ١٤.٦١ | | مستوى ألفا= |
| المجموع | ٢١٤٧.٣١ | ١٤٩ | | | ٠,٠١ |

كذلك يتضح من جدول رقم ٢ أعلاه عدم وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث من حيث النسبة المئوية للنجاح في الثانوية العامة علمي حيث ف المحسوبة =٠.٠٠٣٤ عند درجة حرية ١٤٧.٢ و ف الحرجة = ٤.٧٥ .

وبالتالي يمكن القول أيضا إن المجموعات الثلاث في هذه الدراسة متكافئة من حيث النسبة المئوية للنجاح في الثانوية العامة قسم علمي لنفس العام ١٤١٨/١٤١٩ هـ .

**المادة الدراسية (محتوى شريط الفيديو)**

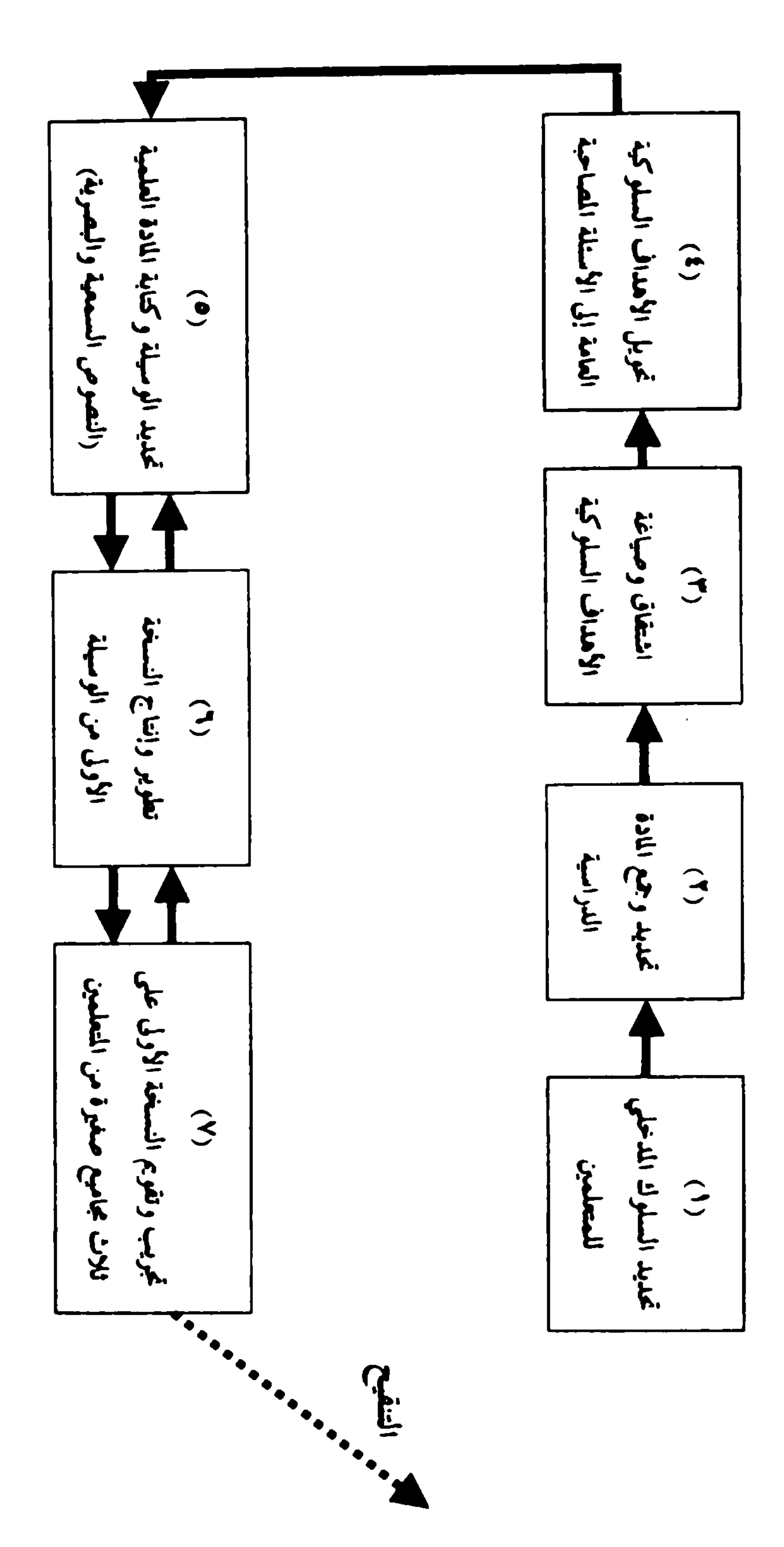
أجريت هذه الدراسة في مواعيد محاضرات المادة الدراسية [ (١٠٠و) تكنولوجيا التعليم ] لثلاث شعب من أصل ثماني شعب وهي مقرر دراسي ومتطلب كلية يدرسه جميع الطلاب. وكان موضوع المحاضرة " قضية التعلم والتعليم المدرسي في إطار النظرية الحديثة لتقنية التعليم " وهي من إعداد الباحث [ ٣٤ ] ، وتم اختياره لأنه يقع على رأس قائمة مفردات المقرر (١٠٠و) تكنولوجيا التعليم وهو موضوع جديد على الطلاب. تم تصميم الوسيلة التعليمية (ثلاثة أشرطة فيديو) باتباع مدخل المنظومات systems approach بنموذج معدل، لأغراض هذه الدراسة، من نموذج التصميم التعليمي لبرقز وويجر [٣٥، ص ٦ ] و بتطبيق خطوات النموذج المعدل للتصميم التعليمي لأغراض هذه

الدراسة تم تصميمه ثلاثـة أشرطة فيديو : الأول بأسئلة مصاحبة قبلية ، والثاني بأسئلة مصاحبة بعدية ، والثالث بدون أسئلة مصاحبة. وفي ملحق رقم ١ توجد نسخة من الأهداف السلوكية العامة للمحاضرة وقد حولت هذه الأهداف إلى الأسئلة المصاحبة القبلية والبعدية وهي نفسها أسئلة الاختبارات الثلاثة القبلي والبعدي واختيار الاحتفاظ بما تم تعلمه من هذه الوسيلة .

وفي ملحق رقم ٢ نسخة من الإجابة النموذجية للسؤال الثالث كمثال يطلع عليه القارئ ، ونسخة من مفتاح تصحيح هذا السؤال ليهتدي بهما المصححون الثلاثة مع الباحث في تصحيح إجابات أفراد العينة لأسئلة الاختبار البعدي .

### التعريفات الإجرائية لأهم المفاهيم

● *الأسئلة المصاحبة القبلية* : أسئلة توضع في بداية المادة الدراسية المسجلة في الوسيلة التعليمية (شريط الفيديو) مباشرة ، وهي أول ما يشاهده أفراد العينة في المجموعة الأولى عند عرض شريط الفيديو ، وتتناول المعلومات التي سيشاهدها أفراد العينة في شريط الفيديو ، وهي نفسها الأسئلة المصاحبة البعدية وأسئلة الاختبارات القبلية والبعدية والاحتفاظ بما تعلمه أفراد العينة من المادة العلمية في الوسيلة التعليمية .




شكل رقم ٢. نموذج التصميم التعليمي المعدل لأغراض هذه الدراسة

● *الأسئلة المصاحبة البعدية* : أسئلة توضع في نهاية المادة الدراسية المسجلة على شريط الفيديو، وهي آخر ما يشاهده أفراد العينة في المجموعة الثانية، وتتناول المعلومات التي شاهدها أفراد العينة لتوهم، وهي ذاتها الأسئلة المصاحبة القبلية وأسئلة الاختبارات القبلية والبعدية والاحتفاظ.

**إجراء التجربة**

كان العدد الكلي للطلاب المسجلين في مادة (١٠٠و تكنولوجيا التعليم) التي يدرسها الباحث أربعمائة وتسعين طالبا من مختلف التخصصات ، منهم مائتين وسبعة وعشرين طالبا تخصص علمي. والسبب في اختيار طلبة التخصص العلمي أن أفراد العينة في المجموعات الثلاث تأتي في موعد ووقت ملائم ( ثلاث محاضرات كل يوم سبت متتالية ولم يتأت ذلك لأي من مجموعات طلاب التخصصات الأخرى لأن محاضراتهم كانت متفرقة خلال أيام الأسبوع وساعاته، من طلاب القسم العلمي سحبت عينة الدراسة بمجموعاتها الثلاث باستخدام قائمة الأرقام العشوائية لكرلينجر كما ذكرنا من قبل .

تم توزيع العدد الكلي للطلاب على ثماني شعب بمعدل ستين طالبا تقريبا في كل شعبة حسب الجدول الدراسي الذي أصدره قسم القبول والتسجيل بالكلية. في الثلاث شعب الأولى والثانية والثالثة ، يقع أفراد عينة المجموعات الثلاث التي موعدها كل يوم سبت : من الساعة الواحدة ظهرا إلى الساعة الثانية محاضرة الشعبة الأولى ، ويقع أفراد عينة المجموعة الأولى ضمن طلاب هذه الشعبة ؛ ومن الساعة الثانية إلى الساعة الثالثة محاضرة الشعبة الثانية ، ويقع ضمن طلابها أفراد عينة المجموعة الثانية ؛ ومن الساعة الثالثة إلى الرابعة عصرا، محاضرة الشعبة الثالثة ويقع ضمن طلابها أفراد عينة المجموعة الثالثة ( الضابطة ) وأجريت التجربة على النحو التالي :

١- اللقاء الأول يوم السبت من الواحدة إلى الثانية ظهرا الشعبة الأولى وبها أفراد عينة المجموعة الأولى ( ذات الأسئلة المصاحبة القبلية في شريط الفيديو) حضر الباحث ، ومعه اثنان من المعيدين بالقسم . في النصف الأول من المحاضرة أخبر الباحث الطلاب أنهم على مدار ثلاثة أسابيع سيشاركون في تجربة عملية عن فوائد الوسائل التعليمية (شريط الفيديو و التلفزيون) في تعلم الطلاب ، حيث سيشاهدون محاضرة مسجلة عبر التلفزيون وسيقوم الباحث بقياس ما تعلموه ، وأن التجربة تبدأ بإعطاء الطلاب اختبار (قبلي) عن مدى معرفتهم للموضوع قبل أن يعرض عليهم . وفي النصف الثاني من المحاضرة وزع الباحث والمعيدان أوراق أسئلة الاختبار القبلي ومدته عشرون دقيقة ، وقام بمراقبة الطلاب هو والمعيدان . بعد عشر دقائق تقريبا سلم معظم الطلاب أوراق إجاباتهم بحجة أنهم لا يعرفون الإجابة الصحيحة ، وفي نهاية الوقت جمعت بقية الأوراق وأكد الباحث على الطلاب عدم الغياب في الأسبوع القادم مهما كان السبب ، ثم فرزت أوراق إجابات أفراد العينة عن أوراق إجابات بقية الطلاب في الشعبة .

٢- في موعدي المحاضرتين التاليتين من الساعة الثانية إلى الثالثة ، ومن الثالثة إلى الرابعة في ذات اليوم السبت تم اختبار المجموعتين الثانية والثالثة الاختبار القبلي بالطريقة ذاتها .

٣- في اللقاء الثاني بعد أسبوع ، حضر جميع الطلاب في الشعبة الأولى ومن ضمنهم أفراد عينة المجموعة الأولى في الساعة الواحدة في المحاضرة الأولى، وتم عرض شريط الفيديو بالأسئلة المصاحبة القبلية لمدة ثلاث وعشرين دقيقة ، وقام الباحث والمعيدان بتوزيع أوراق أسئلة الاختبار البعدي ومدته خمس وعشرون دقيقة ، وتمت مراقبة الطلاب أثناء الاختبار بعناية وحرص . في نهاية الوقت جمعت إجابات الطلاب وتم فرز أوراق أفراد عينة المجموعة الأولى وأكد الباحث على الطلاب كلهم عدم الغياب لأي سبب السبت القادم إن شاء الله.

٤- بالطريقة والشروط ذاتها تم تعليم واختبار المجموعة الثانية في المحاضرة الثانية والمجموعة الثالثة (الضابطة) في المحاضرة الثالثة في ذات اليوم وفي ذات القاعة .

٥- في اللقاء الثالث بعد أسبوع ( السبت الثالث) حضر الباحث والمعيدان وجميع الطلاب في مواعيد المحاضرات الثلاث ، وتم اختبار ومراقبة كل مجموعة في النصف الأول من كل محاضرة اختبار الاحتفاظ بما قد تم تعلمه ، وصحح إجابات الطلاب الباحث بمفرده في هذا الاختبار.

## أدوات القياس

استخدمت في هذه الدراسة ثلاث أدوات قياس : أ) الاختبار القبلي pre-test ؛ ب) الاختبار البعدي post-test ؛ جـ) اختبار الاحتفاظ retention-test بالإضافة إلى أداتين كمصدر آخر للمعلومات هما : ١- درجات أفراد العينة في اختبار الثانوية العامة القسم العلمي ؛ ٢- العمر الزمني لأفراد العينة وقد استخدمت هاتان الأداتان للتأكد من تجانس وتكافؤ أفراد العينة في المجموعات الثلاث .

### الاختبار القبلي : Pre-test

عدد أسئلة هذا الاختبار أربعة مقالية وهي ذاتها الأهداف السلوكية العامة الأربعة لموضوع الدرس في هذه الدراسة ، وهي أيضا ذاتها أسئلة الاختبار البعدي وأسئلة اختبار الاحتفاظ بما تم تعلمه ، والوقت المطلوب للإجابة ، بالنسبة للطالب المتوسط ، خمس وعشرون دقيقة. والغرض من الاختبار القبلي هو قياس فعالية التوزيع العشوائي لأفراد العينة على المجموعات الثلاث ؛ وكذا لمعرفة ما إذا كان لدى أفراد العينة أي خلفية عن موضوع الدرس المسجل على شريط الفيديو. ولم يستطع أي طالب من أفراد العينة أن يجيب عن أي سؤال من الأسئلة الأربعة ، وعلى ذلك حصل جميعهم على درجة صفر في هذا الاختبار.

**الاختبار البعدي Post-test**

أسئلة الاختبار البعدي هي ذاتها أسئلة الاختبار القبلي وأسئلة اختبار الاحتفاظ بما قد تم تعلمه . وقد كتب كل سؤال على صفحة لوحده من أجل تسهيل التصحيح من قبل المصححين الثلاثة والباحث ، وكذلك من أجل الصدق validity . والوقت المحدد للإجابة خمس وعشرون دقيقة ، وقد أكمل أفراد العينة إجاباتهم قبل الوقت المحدد بدقيقتين ما عدا ثلاثة طلاب في المجموعة الثالثة ( بدون أسئلة ) استغرقوا ثلاث دقائق زيادة عن الوقت المحدد ، وقد صحح الباحث وثلاثة من المحكمين إجابات أفراد العينة الثلاث ؛ والدرجة النهائية للأربعة الأسئلة مائة درجة .

**اختبار الاحتفاظ Retention-test**

قام الباحث باختبار أفراد العينة بعد أسبوع من الاختبار البعدي وصححه بمفرده ، والغرض من هذا الاختبار هو معرفة الفرق في كمية التعلم الذي احتفظ به أفراد العينة بمرور الوقت ( أسبوع ) والذي يمكن أن يعزى إلى استخدام الأسئلة المصاحبة للمادة العلمية للمحاضرة المصممة في الوسيلة التعليمية (شريط الفيديو) وأيضا موقع هذه الأسئلة المصاحبة القبلية أو البعدية .

**المعالجة الإحصائية**

قام الباحث بتحليل نتائج المجموعات الثلاث في الاختبارين البعدي والاحتفاظ بما تم تعلمه باستخدام تحليل التباين الأحادي oneway Anova لمعرفة الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاث للدراسة.

**الصدق Validity**

أسئلة الاختبار القبلي هي أسئلة الاختبار البعدي و أسئلة اختبار الاحتفاظ ذاتها و بالتالي لها صدق محتوى واحد لأن الأداء المطلوب خلال هذه الاختبارات هو ذات الأداء المحدد في الأهداف السلوكية العامة لموضوع الدرس الذي قد تم تصميمه حسب خطوات نموذج التصميم التعليمي المعدل لأغراض هذه الدراسة من نموذج برقز وويجر Briggs and Wager [ ٣٦ ، ص ٦ ] مما ينتج عنه تقدير صادق للأداء الذي تم تحديده في الهدف السلوكي [ ٣٦ ].

**الثبات Reliability**

لضمان زيادة ثبات الاختبار البعدي اتبعت الخطوات التالية :

١- صمم مفتاح تصحيح لكل سؤال في ذات الوقت الذي وضعت فيه الأهداف التعليمية السلوكية العامة لموضوع الدرس حيث تم تحويل كل من الأهداف التعليمية السلوكية العامة الأربعة إلى سؤال مقالي ، ثم كتبت الإجابة النموذجية عن كل سؤال على حدة بمجموع مائة درجة للإجابة الكاملة .

٢- كتبت أسئلة الاختبارات الثلاثة بواقع سؤال واحد في ورقة منفصلة تتم فيها إجابة الطالب لضمان تصحيح سؤال واحد لكل أفراد العينة في المرة الواحدة، للعمل على زيادة الموضوعية في تقدير المحكمين الثلاثة لدرجة كل سؤال .

٣- صورت أوراق إجابات الطلاب قبل التصحيح بواقع ثلاث صور لكل ورقة وأعطيت صورة لكل محكم مع صورة من مفتاح تصحيح كل سؤال، مع صورة أيضا من الإجابة النموذجية لكل سؤال . صحح الباحث الأصل ، وصحح الصور ثلاثة من المحكمين من زملاء الباحث باتباع مفاتيح التصحيح والإجابات النموذجية وتصحيح سؤال واحد في كل مرة لجميع أفراد العينة .

٤- حسب معدل درجات المصححين الأربعة لكل سؤال لجميع أفراد العينة واستخدم هذا المعدل كدرجة نهائية لكل فرد في كل التحليلات الإحصائية اللاحقة .

٥- لتحقيق الثبات الداخلي للاختبار الداخلي إحصائيا استخدم معامل ألفا بتطبيق طريقة كرونباخ ووجد أنه يساوي (٠.٩٧٥).

## النتائج والمناقشات

### نتائج الاختبار القبلي

لم يجب أحد من أفراد العينة في المجموعات الثلاث عن أسئلة الاختبار القبلي إجابة صحيحة وبالتالي حصل جميعهم على الصفر ، وهذا يعني أنه لا توجد بينهم فروق دالة من ناحية عدم معرفتهم لموضوع الدرس ، وأن التكافؤ بين المجموعات الثلاث قد تحقق من ناحية أخرى . ويدعم تحقق التكافؤ بين المجموعات الثلاث لأفراد العينة نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول رقم ١ تحت عنوان ( تحديد ووصف العينة) والخاص بدرجات أفراد العينة في امتحان الثانوية العامة القسم العلمي والنسبة المئوية لنجاح كل فرد في ذلك الامتحان، حيث لم توجد فروق دالة بين المجموعات الثلاث، إلى جانب نتائج تحليل التباين في جدول رقم٢ تحت نفس العنوان الخاص بالعمر الزمني لأفراد العينة حيث لم توجد فروق دالة أيضا.

### نتائج الاختبار البعدي

جاء في الفرضية الأولى أن استخدام الأسئلة المصاحبة في الوسائل التعليمية (شريط فيديو) يسهل تعلم الطلاب والاحتفاظ بما تعلموه من هذه الوسيلة أكثر من عدم استخدام الأسئلة المصاحبة . وجاء في الفرضية الثانية أن استخدام الأسئلة المصاحبة القبلية

في الوسيلة التعليمية (شريط فيديو) يساعد على اكتساب الطلاب كمية من التعلم والاحتفاظ بما تعلموه أكبر من استخدام الأسئلة المصاحبة البعدية في شريط الفيديو .

ولاختبار هاتين الفرضيتين استخدم أسلوب تحليل التباين الأحادي oneway Anova ويوضح جدول رقم ٣ النتائج الخاصة بهذا الاختبار .

**جدول رقم ٣ . نتائج تحليل التباين بالنسبة لاستخدام الأسئلة المصاحبة أو عدم استخدامها في الوسيلة التعليمية (شريط فيديو) وأيضا بالنسبة لاستخدام الأسئلة المصاحبة (قبلية/بعدية) من حيث موقعها في هذه الوسيلة**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | (ف)المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ١١٢٤٦.٨٣ | ٢ | ٥٦٢٣.٢٤ | ٥٠.٣٨ | دالة عند مستوى |
| داخل المجموعات | ١٦٤٠٦.١٨ | ١٤٧ | ١١١.٦١ | | ألفا= ٠.٠١ |
| المجموع | ٢٧٦٥٣.٠١ | ١٤٩ | | | |

يتضح من جدول رقم ٣ أنه يمكن قبول الفرضيتين أعلاه وذلك لوجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ( ألفا= ٠.٠١ ) بين المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية ، والمجموعة الثانية ذات الأسئلة البعدية ، والمجموعة الثالثة بدون أسئلة مصاحبة ، وذلك أن ف المحسوبة = ٥٠.٣٨ عند درجة حرية ١٤٧.٢ وهي أكبر من قيمة ف الحرجة التي تساوي ٤.٧٥ عند مستوى الفا= ٠.٠١ أي أن هناك فروقا دالة في كميات تعلم المجموعات الثلاث يعزى إما إلى وجود أو إلى عدم وجود أسئلة مصاحبة في الوسيلة التعليمية (شريط الفيديو) وإما أن تعزى هذه الفروق إلى موقع هذه الأسئلة المصاحبة القبلية أو البعدية في شريط الفيديو . ولمعرفة وتحديد هذه الفروق من حيث الدلالة الإحصائية في كميات تعلم المجموعات الثلاث وإلى صالح أي من هذه المجموعات أجرى اختبار (ت) لمعرفة ذلك .

ويوضح جدول رقم ٤ نتائج هذا الاختبار في ثلاث مقارنات : ١- متوسط درجات المجموعة الأولى ذات الأسئلة القبلية مع متوسط درجات المجموعة الثالثة التي لم تستخدم أسئلة مصاحبة ؛ ٢- متوسط درجات المجموعة الثانية مع متوسط درجات المجموعة الثالثة ؛ ٣- متوسط درجات المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية مع متوسط درجات المجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية على الترتيب .

**جدول رقم ٤. المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد أفراد عينة كل مجموعة، ونتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطات درجات ثلاثة مجموعات بالنسبة لمتغيري استخدام أسئلة مصاحبة في الوسيلة التعليمية، وكذلك بالنسبة لمتغيري موقع هذه الأسئلة قبلية/بعدية في الوسيلة التعليمية**

| رقم المقارنة | مجموعات المقارنة | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | المجموعة الأولى | ٥٠ | ٧٨.٢٤ | ١.٥٥ | | دالة عند ٠.٠١ |
| | المجموعة الثالثة | ٥٠ | ٥٧.٣٢ | ١.٦١ | ٢٩.٦٠ | |
| ٢ | المجموعة الثانية | ٥٠ | ٦٦.٠٠ | ٢.٠١ | | دالة عند ٠.٠١ |
| | المجموعة الثالثة | ٥٠ | ٥٧.٣٢ | ١.٦١ | ١٠.٦٠ | |
| ٣ | المجموعة الأولى | ٥٠ | ٧٨.٢٤ | ١.٥٥ | | دالة عند ٠.٠١ |
| | المجموعة الثانية | ٥٠ | ٦٦.٠٠ | ٢.٠١ | ١٥.٢٠ | |

ومن جدول رقم ٤ يتضح وجود فروق دالة في كمية التعلم بين المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة والمجموعة الثالثة التي تستخدم أسئلة مصاحبة قبلية أو بعدية لصالح المجموعة الأولى، ويتضح ذلك من المقارنة رقم (١) حيث بلغت قيمة ت= ٢٩.٦٠ بدرجة حرية = ٩٨ عند مستوى ألفا = ٠.٠١ ، وهذا يعني أن استخدام أسئلة مصاحبة قبلية في الوسيلة التعليمية ( شريط فيديو) يؤدي إلى اكتساب كمية من التعلم أكبر من كمية التعلم التي تكتسب من وسيلة تعليمية لم تستخدم فيها أسئلة مصاحبة قبلية، وتتعزز هذه النتيجة من المقارنة رقم (٢) في نفس الجدول حيث توجد فروق دالة بين المجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية والمجموعة الثالثة التي لم تستخدم أسئلة

مصاحبة بعدية لصالح المجموعة الثانية حيث بلغت قيمة ت=١٠.٦٠ بدرجة حرية ٩٨ عند مستوى ألفا=٠.٠١ ، وهذا يعني أيضا أن استخدام أسئلة مصاحبة بعدية في الوسيلة التعليمية ( شريط فيديو) يؤدي إلى اكتساب كمية من التعلم أكبر من كمية التعلم التي تكتسب من وسيلة تعليمية لم يستخدم فيها أسئلة مصاحبة بعدية. ونستنتج من المقارنتين (١)، (٢) أن الطلبة الذين يتعلمون من الوسائل التعليمية التي استخدمت فيها أسئلة مصاحبة قبلية أو بعدية يكتسبون كمية من التعلم أكبر من كمية التعلم التي يكتسبها الطلبة الذين يتعلمون من وسائل تعليمية لا تستخدم فيها أسئلة مصاحبة قبلية أو بعدية ، وعلية فإن الفرق في كمية التعلم من الوسيلتين يعزي إلى وجود الأسئلة المصاحبة في إحدى هاتين الوسيلتين .

ومن المقارنة رقم (٣) في جدول رقم ٤ نفسه يتضح وجود فروق دالة بين المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية والمجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية لصالح المجموعة الأولى ذات الأسلة المصاحبة القبلية حيث بلغت قيمة ت=١٥.٢٠ بدرجة حرية ٩٨ عند مستوى ألفا= ٠.٠١ ، وهذا يعني أن استخدام الأسئلة المصاحبة القبلية في الوسيلة التعليمية (شريط فيديو) يؤدي إلى اكتساب كمية من التعلم أكبر من كمية التعلم التي تكتسب من الوسيلة التعليمية التي تستخدم فيها الأسئلة المصاحبة البعدية .

**نتائج اختبار الاحتفاظ Retention test**

يوضح جدول رقم ٥ نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث في اختبار الاحتفاظ بعد مرور أسبوع من الاختبار البعدي post-test للمجموعات الثلاث الأولى، ذات الأسئلة المصاحبة القبلية ، والثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية ، والثالثة بدون أسئلة في الوسيلة التعليمية (شريط الفيديو) وأثر لك على زيادة مدة الاحتفاظ بما تعلمه أفراد المجموعات الثلاث من هذه الوسيلة التعليمية (شريط الفيديو).

**جدول رقم ٥. نتائج تحليل التباين الأحادي في اختبار الاحتفاظ للمجموعات الثلاث من حيث استخدام أو عدم استخدام الأسئلة المصاحبة في الوسائل التعليمية، ومن حيث موقع هذه الأسئلة (قبلية/بعدية) في الوسيلة التعليمية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | (ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٢٩٥٠٥.٢٢ | ٢ | ١٤٧٥٢.٦١ | ٧٠.٦١ | دالة عند مستوى ألفا |
| داخل المجموعات | ٣٠٧١١.٩٦ | ١٤٧ | ٢٠٨.٩٢ | | = ٠.٠١ |
| المجموع | ٦٠٢١٧.١٨ | ١٤٩ | | | |

يتضح من جدول رقم ٥ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ألفا= ٠.٠١ بين المجموعات الثلاث وذلك لأن قيمة ف المحسوبة = ٧٠.٦١ عند درجة حرية ١٤٧،٢ ، وهي أكبر من قيمة ( ف الحرجة ) التي تساوي ٤.٧٥ عند مستوى ألفا=٠.٠١ ودرجة حرية ١٤٧،٢ ، أي أن هناك فروقا في كميات ما احتفظ به أفراد المجموعات الثلاث مما تعلموه من الوسيلة التعليمية رغم مرور فترة من الزمن (أسبوع) على هذا التعلم، وأن هذه الفروق في المتوسطات تعزى إما لعدم وجود أسئلة مصاحبة في الوسيلة التعليمية، وإما لوجود هذه الأسئلة، فإن كانت لا تعزى لوجود الأسئلة المصاحبة في الوسيلة التعليمية فقد تكون هذه الفروق بسبب موقع هذه الأسئلة من الوسيلة إما قبلية وإما بعدية. ولمعرفة الصالح من هذه الفروق من حيث الدلالة الإحصائية بين المجموعات أجري اختبار (ت) للمقارنة بين هذه المجموعات . ويوضح جدول رقم ٦ نتائج هذا الاختبار في ثلاث مقارنات: ١- متوسط درجات المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية مع متوسط درجات المجموعة الثالثة التي لم تستخدم أسئلة مصاحبة(المجموعة الضابطة)؛ ٢- متوسط درجات المجموعة الثانية ذات الأسئلة البعدية مع متوسط درجات المجموعة الثالثة التي لم تستخدم أسئلة أيضا وسبب إجراء هاتين المقارنتين (١)،(٢) هو اختبار الفرضية الخاصة باستخدام أو عدم استخدام الأسئلة المصاحبة في شريط الفيديو، وأن

استخدام الأسئلة في الوسيلة التعليمية (شريط الفيديو) يؤدي إلى زيادة في كمية التعلم وزيادة الاحتفاظ به أكثر من عدم استخدام الأسئلة المصاحبة ؛ ٣- متوسط درجات المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية مع متوسط درجات المجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية لاختبار الفرضية الخاصة باستخدام الأسئلة القبلية والبعدية في الوسيلة التعليمية (شريط الفيديو) وأيها يسبب تعلما أكثر ويؤدي إلى زيادة في الاحتفاظ بما تم تعلمه .

**جدول رقم ٦. المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد أفراد عينة كل مجموعة ، ونتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطات درجات المجموعات الثلاث بالنسبة لمتغيري استخدام وعدم استخدام الأسئلة في الوسيلة التعليمية، وكذلك بالنسبة لمتغيري موقع هذه الأسئلة قبلية/بعدية في هذه الوسيلة التعليمية (شريط الفيديو)**

| رقم المقارنة | مجموعات المقارنة | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | الدلالة ومستوى الفا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | المجموعة الأولى | ٥٠ | ٦٦.١٤ | ١.٥٥ | ٤٣.٤٣ | دالة عند مستوى |
| | المجموعة الثالثة | ٥٠ | ٣١.٨٤ | ١.٩٠ | | ألفا= ٠.٠١ |
| ٢ | المجموعة الثانية | ٥٠ | ٥٠.٦٦ | ١.٩٣ | ٢٣.٨٣ | دالة عند مستوى |
| | المجموعة الثالثة | ٥٠ | ٣١.٨٤ | ١.٩٠ | | ألفا= ٠.٠١ |
| ٣ | المجموعة الأولى | ٥٠ | ٦٦.١٤ | ١.٥٥ | ١٩.٥٩ | دالة عند مستوى |
| | المجموعة الثانية | ٥٠ | ٥٠.٦٦ | ١.٩٣ | | ألفا= ٠.٠١ |

يتضح من جدول رقم ٦ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ( ألفا= ٠.٠١ ) بين المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية في الوسيلة وبين المجموعة الثالثة التي لم تستخدم أسئلة في الوسيلة التعليمية لصالح المجموعة الأولى في المقارنة رقم (١)لأن قيمة ت الحرجة تساوي ٢.٣٩ عند مستوى ألفا=٠.٠١ عند درجة حرية = ٩٨ . أي أن هناك فرقا في كمية ما احتفظ به أفراد المجموعة الأولى عن المجموعة الثالثة رغم مرور فترة

من الزمن (أسبوع) على التعلم من الوسيلة التعليمية. يعزى هذا الفرق إلى استخدام الأسئلة في الوسيلة التعليمية . والنتيجة ذاتها في المقارنة رقم (٢) بين المجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية والمجموعة الثالثة التي لم تستخدم أسئلة مما يؤكد أن استخدام الأسئلة في الوسيلة التعليمية(شريط فيديو)، سواء كانت قبلية أم بعدية يؤدي إلى زيادة الاحتفاظ بما تعلمه الطلاب من هذه الوسيلة أكثر من عدم استخدام الأسئلة في الوسيلة وتحليل نتائج اختبار الاحتفاظ هذه توضح أن أثر الأسئلة المصاحبة في الوسيلة التعليمية ثابت بمرور الوقت .

كما يتضح من جدول رقم ٦ نتائج المقارنة رقم (٣)، حيث توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية في الوسيلة التعليمية والثانية ذات الأسئلة البعدية لصالح المجموعة الأولى لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي ١٩,٥٩ ،أي أن هناك زيادة في كمية ما احتفظ به أفراد المجموعة الأولى من المعلومات عن أفراد المجموعة الثانية ويعزى هذا إلى موقع الأسئلة من الوسيلة التعليمية، فالأسئلة المصاحبة القبلية تؤدي إلى زيادة الاحتفاظ بما تعلمه الطلاب أكثر من موقع الأسئلة المصاحبة البعدية، وهذه النتيجة أيضا توضح أن أثر موقع الأسئلة القبلية من الوسيلة ثابت بمرور الوقت .

## الخلاصة

النتائج الرئيسة في هذه الدراسة تشير إلى أن طلاب المجموعة الأولى الذين تعلموا من وسيلة تعليمية( شريط فيديو) استخدمت عند تصميمها أسئلة مصاحبة قبلية والطلاب الذين تعلموا من وسيلة تعليمية (شريط فيديو) استخدمت فيها أسئلة مصاحبة بعدية أحرزوا متوسطات اختبار بعدي أعلى من متوسط الاختبار البعدي لطلاب المجموعة الثالثة الذين تعلموا من ذات الوسيلة التعليمية (شريط فيديو) ولكن بدون استخدام أسئلة مصاحبة لا قبلية ولا بعدية. ومع أنه قد ظهر بعض انخفاض، بوجه عام في متوسطات تحصيلهم بمرور الوقت (أسبوع) بعد التعلم إلا أن الفروق الدالة بين المجموعتين الأولى والثانية ( ذات الأسئلة) وبين

المجموعة الثالثة (بدون أسئلة) بقيت كما هي. هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، فإن طلاب المجموعة الأولى (أسئلة قبلية) قد أحرزوا متوسطي درجات في الاختبار البعدي والاحتفاظ أعلى من متوسطي درجات الاختبار البعدي والاحتفاظ لطلاب المجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية .

إن التأييد السابق لفعالية أثر الأسئلة والاحتفاظ بما تم تعلمه جاء من نتائج الدراسات الكثيرة التي سبق استعراضها ، التي استخدمت الأسئلة المصاحبة ، وموقعها (قبلية/بعدية) في المواد الدراسية المطبوعة أو المكتوبة بشكل رئيس ، وكذلك من نتائج الدراسات القليلة التي استخدمت الأسئلة المصاحبة ، وموقعها (قبلية/بعدية) في الوسائل التعليمية [٤ ؛ ١٥ ؛ ١٦ ؛ ٢٤ ؛ ٢٥ ؛ ٢٧ ؛ ٢٨]. أما بالنسبة لأثر موقع الأسئلة من المواد الدراسية المطبوعة ، فإن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج تلك الدراسات التي استخدمت فيها الأسئلة المصاحبة القبلية في المواد الدراسية المطبوعة ، وهي دراسات قليلة إذا ما قورنت بعدد الدراسات التي استخدمت فيها الأسئلة المصاحبة البعدية في المواد الدراسية المطبوعة التي لم تتفق نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية. ويبدو أن السبب في استخدام الأسئلة المصاحبة القبلية في الوسائل التعليمية يؤدي إلى إحراز تعلم والاحتفاظ بما تم تعلمه أكثر من الأسئلة البعدية في الوسائل التعليمية بعكس استخدام الأسئلة البعدية في المواد الدراسية المطبوعة - يبدو أن السبب يعود إلى إحساس المتعلمين بأن فرصتهم كمجموعة في مشاهدة الوسيلة والتعلم منها فرصة محدودة ، ولن يتمكنوا من إعادة المشاهدة أو إعادة قراءة أو مشاهدة الأسئلة المصاحبة عدة مرات كما هو الحال بالنسبة للأسئلة في المواد الدراسية المطبوعة والتي توزع على المتعلمين فرديا ويمكنهم قراءتها مع الأسئلة المصاحبة لها أكثر من مرة ، مما ينتج عنه زيادة في استجابة المتعلمين لما تعرضه الوسيلة التعليمية من أول وهلة ، الأمر الذي يؤدي إلى رفع مستوى سلوك الفحص والمعاينة لديهم وتركيز انتباههم أثناء تعلمهم من الوسيلة التعليمية وهو الأثر الذي سماه روثكوف Rothkopf ، بـ mathemagenic ( الأنشطة المولدة للتعلم ).

## التوصيـــات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة ، وفي حدود العينة ، والوسيلة التعليمية (شريط فيديو) والذي تم تصميمه منظوميا يوصي الباحث بما يلي :

١- محاولة إضافة خطوة استخدام الأسئلة المصاحبة القبلية في نموذج التصميم التعليمي لإنتاج الوسائل التعليمية ( أشرطة الفيديو ) والمواد الدراسية المختلفة.

٢ - إجراء دراسات مماثلة على عينات من التعليم العام باستخدام أسئلة مصاحبة قبلية في وسائل تعليمية أخرى على رأسها أشرطة الصوت لسهولة تصميمها وانخفاض تكلفتها وسهولة استعمالها من قبل الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

٣ - إجراء دراسات باستخدام الأسئلة المصاحبة القبلية في أشرطة الفيديو لمدة سنة دراسية كاملة (مدة زمنية أطول ، ومادة تعليمية أكثر) أو حتى لفصل دراسي على عينات من طلاب الماجستير والدكتوراه خاصة أولئك الذين ينتسبون إلى الدراسات العليا (الدراسة بالانتساب).

٤ - إجراء دراسات باستخدام أسئلة مصاحبة قبلية في أشرطة الفيديو تشتمل على مستويات تصنيف بلوم حفظ ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تركيب ، تقويم ، للوقوف على أكثر هذه المستويات تسهيلا للتعلم من هذه الأشرطة سواء كان التعليم فرديا أو في مجموعات ، وفي مواد دراسية متنوعة في الآداب والعلوم الطبيعية.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ومن ولاهم بإحسان إلى يوم الدين.

## ملحق رقم ١ ـ صورة الأهداف السلوكية العامة

بنهاية المحاضرة، بعد استعراض شريط الفيديو، وفي موقف الاختبار البعدي التحريري، وبدون أي مساعدة خارجية سيصبح الطالب قادرا على أن :

١- يكتب نص تساؤلات قضية التعلم والتعليم المدرسي في إطار النظرية الحديثة لتقنية التعليم، في إطار حكمة التربية الإسلامية، وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، في خلال سبع دقائق .

٢- يحدد أهم تساؤلات قضية التعلم والتعليم المدرسي موضحا الأساس الذي بنى عليه تحديد الأهمية، في أربع دقائق .

٣- يستنتج العلاقة بين هذه التساؤلات بشقيها السببي والتكاملي موضحا المنطلق الذي بنى عليه استنتاجه ، في سبع دقائق.

٤- يعدد أهم ثلاثة أسس نظرية نفسية وثلاثة أسس نظرية تربوية تقوم عليها هذه التساؤلات ، في ثلاث دقائق .

**الأسئلة المصاحبة القبلية والبعدية ( أسئلة الاختبارات البعدي والقبلي والاحتفاظ)**

س١- اكتب نص تساؤلات قضية التعلم والتعليم المدرسي في إطار النظرية الحديثة لتقنية التعليم ، وفي إطار حكمة التربية الإسلامية، وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

س٢- ما أهم تساؤلات قضية التعلم والتعليم المدرسي ولماذا ؟

س٣- استنتج العلاقة بين تساؤلات قضية التعلم والتعليم المدرسي الأربعة.

س٤- ما أهم ثلاثة من الأسس النظرية النفسية ، وما أهم ثلاثة من الأسس النظرية التربوية لهذه التساؤلات؟

## ملحق رقم٢ . صورة من مفتاح تصحيح الإجابة للسؤال رقم ٣

**الهدف السلوكي العام رقم (٣)**

في موقف الاختبار البعدي التحريري، سيستطيع الطالب أن يستنتج العلاقة بين تساؤلات قضية التعلم والتعليم المدرسي بشقيها السببي والتكاملي، بدون أي مساعدة خارجية، وفي خلال سبع دقائق .

ـ السؤال رقم (٣) : الزمن = ٧ دقائق ، الدرجات = ٢٠

استنتج العلاقة بين تساؤلات قضية التعلم والتعليم المدرسي الأربعة.

مفتاح التصحيح scoring key :

١-إذا اشتق الطالب بالتحليل والتعليل العلاقة بشقها الأول ( السببية ) ووضح الأساس الذي بنى عليه استنتاجه (المنطقي) وأورد نص التساؤل الأول أو جزءا كبيرا منه يكفي لتوضيح وجهة نظره، وأن التساؤل الأول سبب في بقية التساؤلات ، ثم انتقل إلى استنتاج الشق الثاني من العلاقة( التكاملية) بنفس الأسلوب (التحليل والتعليل) واستعرض التساؤلات الثلاثة الباقية بنصوصها أو بمعناها للاستدلال، ثم في نهاية المطاف أثبت أن العلاقة سببية تكاملية ، فيعطي ٢٠/٢٠ درجة .

٢-وإذا حلل وعلل للشق الأول فقط من العلاقة (السببية) بأسلوب ومنطق واستدلال مقبول يحصل على (٢٠/١٠)درجة .

٣-إذا حلل وعلل للشق الثاني فقط من العلاقة (التكاملية) بأسلوب ومنطق واستدلال مقبول يحصل على (٢٠/١٠)درجة .

٤-إذا كان تحليله وتعليله واستنتاجه مشوشا أو مضطربا للشق الأول يحصل على (٢٠/٧) درجة وللشق الثاني فقط يحصل على (٢٠/٦) درجة .

٥-إذا أورد نصوص التساؤلات كاملة وقفز إلى العلاقة يحصل على(٢٠/٨) درجة.

٦-إذا كتب العلاقة فقط يحصل على(٢٠/٤)درجة.

٧-إذا ألف من عنده كلاما لا صلة له بالعلاقة ولا بالتساؤلات يحصل على (صفر/٢٠) درجة.

٨-إذا خلط بين المفاهيم واتضح أنه لا يدرك العلاقة من قريب أو بعيد يحصل على (صفر/٢٠) درجة .

**صورة من الإجابة النموذجية عن السؤال رقم ٣**

*ملحوظـــــة* : جمال خط الطالب أو رداءته ليست عاملا يقاس في التصحيح ، وسوف تستخدم هذه الإجابة من قبل الباحث والمحكمين الثلاثة عند تقويم إجابة كل طالب .

**السؤال**

استنتج العلاقة بين تساؤلات قضية التعلم والتعليم المدرسي الأربعة.

**الإجابة النموذجية**

العلاقة بين تساؤلات قضية التعلم والتعليم المدرسي الأربعة هي كالتالي :

١ - بما أن التساؤل الأول هو أهم هذه التساؤلات حيث ينص على :" كيف يمكن إحداث ٩٠٪ على الأقل من التعلم المعرفي والحركي والوجداني في مادة دراسية معينة (رياضيات مثلا) في أذهان ٩٠٪ على الأقل من المتعلمين في صف دراسي معين (سنة رابعة ابتدائي مثلا) وبرغبة ، وقياس هذه الكمية من التعلم قياسا صادقا وثابتا، وذلك بأقل تكلفة مالية وبشرية ، وبأقصى درجة من الفعالية والكفاءة في إطار حكمة التربية الإسلامية ، وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

بل التساؤل الأول من حيث المنطق هو سبب القيام بالتساؤلات الثلاثة الباقية في هذه القضية حيث يجب أولا إحداث تعلم في ذهن المتعلم ( معارف ، مهارات ، ميول واتجاهات ) ليتمكن المتعلم من الاحتفاظ بها ، وهو ما ورد في التساؤل الثاني، وبعد الاحتفاظ يمكن للمتعلم تذكر ما يحتفظ به في ذاكرته ، وهو ما ورد في التساؤل، ويمكنه عندئذ أن يطبق ما تعلمه واحتفظ به وتذكره حيث التساؤل الرابع عن التطبيق، مادام التساؤل الأول سببا في بقية التساؤلات إذا يمكن القول من هذه الناحية أن هذه التساؤلات ترتبط سببيا فيما بينها وعليه تكون العلاقة بينها علاقة سببية .

وبما أن التطبيق هو غاية العملية التعليمية في كل زمان ومكان لذا يمكن القول إن التساؤل الرابع الذي ينص على " ٤- كيف يمكن للمتعلمين تطبيق ما تعلموه واحتفظوا به وتذكروه في تعلم مفاهيم متقدمة في نفس المادة الدراسية(رياضيات مثلا) في وقت لاحق، وفي تعلم مفاهيم أولية أو متقدمة في مواد دراسية أخرى في نفس فترة تعلم المادة الأولى أو في أوقات لاحقة ، وأخيرا في حلول مشكلاتهم العامة والخاصة داخل وخارج حجرة الدراسة وفي الحياة العامة ".

يبدو هو أهم تساؤل في القضية من الناحية الغائية ولكن التطبيق لا يتحقق إلا إذا تذكر المتعلم ما يريد تطبيقه فهو يعتمد على التساؤل الثالث قبله(تذكر) ، وهذا التذكر لا يتحقق إلا إذا كان المتعلم يحتفظ بعلم في ذهنه فهو أيضا (التذكر) يعتمد على التساؤل الذي يسبقه وهو الاحتفاظ ، والاحتفاظ يعتمد على إحداث تعلم في ذهن المتعلم وبالتالي ترتبط هذه التساؤلات مع بعضها ويكمل كل منها التساؤلات الأخرى وبناء على ذلك، تكون العلاقة من هذه الناحية علاقة تكاملية ، وهكذا فإنه يمكن القول إن العلاقة بين تساؤلات قضية التعلم والتعليم المدرسي علاقة سببية تكاملية .

## المراجــــع

[١] Washburn, N.N. "The Use of Questions in Social Science Material." *Journal of Educational Psychology*, 20 (1929), 321-59.

[٢] Rothkopf, E.Z. "Some Conjections about Inspection Behavior in Learning from Written Sentences and the Response Mode Problem in Programmed Self Instruction." *Journal of Programmed Instruction*, 2 (1963), 31-46.

[٣] Rothkopf, E.Z. "Learning from Written Instructive Materials: An Exploration of the Control of Inspection Behavior by Test-Like Events." *American Educational Research Journal* (1966), 3, 241-49.

[٤] Dayton. D.K. "The Effect of Inserted Post-questions upon Learning from Slide-tape Presentations: A Test of the Mathemagenic Hypothesis." *Dissertation Abstracts International*, 37 (1976), 0-8-A.

[٥] فلاتة ، مصطفى محمد عيسى. *المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم*. ط٣. الرياض : عمادة

شئون المكتبات - جامعة الملك سعود، ١٩٩٥م.

[٦] Allen, W.H. "Intellectual Abilities and Instructional Media Design." AV *Communication Review*, 32 (1975), 139-70.

[٧] Anderson, R.C., and W.B. Biddle. "On Asking People Questions about What They Are Reading." In G. Bower, ed., *Psychology of Learning and Motivation*. New York: Academic Press, 1975, 109-21.

[٨] Boker, J. R. "Immediate and Delayed Retention Effects Interspersing Questions in Written Instructional Passage." *Journal of Educational Psychology*, 66 (1974), 96-98.

[٩] Frase, L.T. "Boundary Conditions for Mathemagenic Behaviors." *Review of Educational Research*, 40 (1970), 337-47.

[١٠] Natkin, G., and E. Stahler "The Effects of Adjunct Questions on Short and Long Term Recall of Prose Materials." *American Educational Research Journal*, 6 (1969), 425-32.

[١١] Peek, J. "Effect of Pre-questions on Delayed Retention of Prose Material." *Journal of Educational Psychology*, 61 (1970), 221-26.

[١٢] Rothkopf, E. Z., and E.E. Bisbicos. "Selective Facilitative Effects of Interspersed Questions on Learning from Written Materials." *Journal of Educational Psyhology*, 58 (1967), 56-61.

[١٣] Swenson, I., and R.W. Kulhavy. "Adjunct Questions and the Comprehension of Prose by Children." *Journal of Educational Psychology*, 66 (1974), 212-25.

[١٤] Ricards, J.P. "Processing Effects of Advance Organizers Interspersed in Text." *Reading Research Quarterly*, 11, no. 4 (April 1976), 37-45.

[١٥] Philips, W.E. "An Application of the Mathemagenic Hypothesis in the Presentation of Verbal Material Via Tape Recorder." *Dissertation Abstracts International*, 34 (1974), 4002A-4003A (University Microfilms No. 73-32, 233), 34.

[١٦] Sanders, J.R. "Retention Effects of Adjunct Questions in Written and Aural Discourse." *Journal of Educational Psychology*, 62 (1971), 387-97.

[١٧] Watts, G.H., and R.C. Anderson. "Effects of Three Type of Inserted Questions on Learning from Prose." *Journal of Educational Psychology*, 62 (1971), 387-97.

[١٨] Frase, L.T. "Questions as Aids to Reading: Some Research, and Theory." *American Educational Research Journal*, 5 (1968), 314-32.

[١٩] موسى، فؤاد محمد. "فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات صياغة الأسئلة الشفهية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عليها لدى الطلاب المعلمين." *رسالة الخليج العربي*، ١٨، ع ٦٣ (١٩٩٧م)، ١٥-٤٦.

[٢٠] Kanton, B.R. "Effectiveness of Inserted Questions in Instructional Films." *AS Communication Review*, 8 (1960), 104-108.

[٢١] Vuke, G.J. "Effects of Inserted Questions in Films on Developing an Understanding of Controlled Experimentation." *Dissertation Abstracts*. 2 (1963), 2453 (University Microfilms No. 62-05798).

[٢٢] Lumsdaine, A.A., M. May, and E. Hadsell. "Questions Spliced into a Film for Motivation and Pupil

Participation." In M.A. May and A.A. Lumsdaine, eds. *Learning from Films*. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1958.

[٢٣] Yale University Motion Picture Research Project. "Do Motivation and Participation Questions Increase Learning." *Educational Screen*, 26 (1947), 256-59, 274-83.

[٢٤] Boyce, G., and M.E. Sime. "The Variable of "Attention" and Its Effects on Learning." In A.P. Mann and C.K. Brunstrom, eds., *Aspects of Educational Technology III*. London: Pitman, 1969, 73-85.

[٢٥] Bertou, P., R.E. Clasen, and P. Lambert. "Analysis of the Qualitative Efficacy and Advance Organizers, Post Organizers Interspersed Questions and Combinations Thereof in Facilitating Learning and Retention from a Television Lecture." *Journal of Educational Research*, 65 (1972), 329-33.

[٢٦] Combs, M. J. "The Promotion of Learning from Complex Televisual Materials by the Use of Expectancies" *Programmed Learning and Education Technology*, 26 (1974), 133-39.

[٢٧] Dayton, D.K., and R.A. Schwier. "The Effects of Post-question and Aptitude upon Learning of the Mathemagenic Hypothesis." Unpublished manuscript, 1968.

[٢٨] Lavin, M.H. "Facilitative Effects of Mathemagenic Narration in Audio Tape Programs in Patholog." *Dissertation Abstracts International*, 32 (1972), 5108A (University Microfilms No. 72-8279).

[٢٩] Rothkopf, E.Z. "Some Theoretical and Experimental Approaches to Problems in Written Instruction." In J.D. Krumboltz, ed., *Learning and the Educational Process*. Chicago: Rand McNally, 1965, 57-69.

[٣٠] Bull, S.G. "The Role of Questions in Maintaining Attention to Textual Material." *Review of Educational Research*, 43 (1973), 83-87.

[٣١] Zaritsky, J.S. "Epistemic Curiosity and the Mathemagenic Hypothesis." *Dissertation Abstracts International*, 37 (1976), 03A.

[٣٢] Van Dalin, D.B. *Understanding Educational Research*. New York: McGraw Hill. 1979.

[٣٣] Kerlinger, Fred N. *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, 1973.

[٣٤] زكري، عمر مدني. "حول نظرية لتقنية التعليم." *مجلة دراسات تربوية*، القاهرة، ٦، ج ٢٩ (١٩٩٠م)، ٨٦-١٢٢.

[٣٥] Briggs, L.J., and W.W. Wager. *Handbook of Procedures for the Design of Instruction*. 2nd ed.. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, 1981.

[٣٦] Gagne, R.M., and L.J. Briggs. *Principles of Instructional Design*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1979.

# The Effect of Adjunctive Questions and Their Position ( Pre/Post ) in Instructional Materials (Video Tape) on Learning and Retention of Undergraduate Science Students: An Experimental Study

**Omar M. Madani Zakari**

*Head, Center of Ed. Research and Assoc. Prof.,*

*Teachers College, Jizan, Saudi Arabia*

**Abstract** This study was designed to ascertain the effects of using adjunctive questions in instructional media on learning and retention of undergraduate science students. Two hypotheses were generated :1) The use of adjunctive questions in instructional media facilitates learning and retention; 2) If two groups are differentially exposed to either pre-adjunctive questions or post-adjunctive questions, the group with pre-adjunctive questions will show a greater increase in learning and retention than the group receiving post-adjunctive questions. To test these hypotheses an experiment was conducted One hundred and fifty freshmen science students in Jazan Teachers College were randomly assigned to three groups : 1) Group 1, pre-adjunctive questions, 2) Group 2, post-adjunctive questions, 3) Group 3, which served as a control group and used no questions at all. Two one-way analysis of variance was selected to test the hypotheses using the post test and the retention test scores There was conclusive evidence in support of the two hypotheses. Students with pre-adjunctive questions ( Group 1) preformed significantly higher than both students with post-adjunctive questions ( Group 2) and students with no questions at all ( Group 3). Students with post-adjunctive questions (Group 2) performed significantly higher then students with no questions at all (i.e., Group 3) on a post test given at the end of instruction and on a retention test given a week later. It was concluded that pre-adjunctive questions should be included in models of instructional design of instructional media, especially video tapes .

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٦٩-١٩٧ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

# تأهيل معلمي اللغة العربية في إندونيسيا وبروناي دار السلام

**عبدالرحمن موسى أبكر**
*أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية،*
*جامعة بروناي دار السلام*

(قدم للنشر في ١٤٢٠/١١/٢٣هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٢/١٩هـ)

**خلاصة البحث**. يشتمل البحث علي جزأين : في الجزء الأول يتناول الباحث واقع تعليم العربية في إندونيسيا بروناى دار السلام والمعاهد والمؤسسات التي تعنى بإعداد معلمي اللغة العربية . وأما الجزء الثاني ، فيعرض فيه الباحث نظم إعداد المعلمين ومقومات تأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها علي هدى النظم الحديثة لتأهيل معلمي اللغات. ثم يتطرق لدراسة ميدانية أجراها في عشر جامعات إندونيسية وجامعة بروناي دار السلام ويحلل نتائجها ويقدم التوصيات التي يرى أنها كفيلة بسد أوجه القصور في تأهيل معلمي اللغة العربية في إندونيسيا بروناى دار السلام .

## مقدمة البحث

يكاد المختصون في الشأن اللغوي يجمعون على أهمية اللغة العربية بين لغات العالم القديم والحديث، ولقد اكتسبت هذه الأهمية بفضل ارتباطها بالإسلام ؛ إذ نزل بها القرآن الكريم، كلام الله المعجز على نبيه الكريم صلى الله عليه وسلم ﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَـٰهُ قُرْءَٰنًا

عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴿٢﴾ ﴾ (سورة يوسف ، ٢) ، وورد في موضع آخر ﴿ إِنَّا جَعَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴿٣﴾ ﴾ (سورة الزخرف ، ٣).

فالقرآن إذن "كلية الشريعة" [١ ، ص ٢٠٠]، ولأنه وجب على المسلمين فهم وتدبر آياتــه ﴿كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ مُبَٰرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓاْ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٢٩﴾﴾ (ســـورة ص ، ٢٩)، وفى هذا أمر صريح بتعلم العربية ،لأن التدبر هو الفهم ، ولا يكون ذلك إلا بدراسة العربية وفهم أسرارها .

وفى مختلف فترات التاريخ الإسلامي لم يقل اهتمام المسلمين غير العرب عن اهتمام المسلمين العرب بالعربية وعلومها ،وقد ظهر ذلك فى أعمال كثير منهم ، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر الثعالبي والرازي، وأشار شيخ الإسلام ابن تيمية إلى أن "الذين تناولوا العلم والإيمان من أبناء فارس إنما حصل ذلك بمتابعة الدين بلوازمه مع العربية وغيرها" [٢ ، ص٦٢].

ولم يشذ المسلمون فى جنوب شرق آسيا عن هذه القاعدة ، إذ منذ وصول المسلمين إلي أرخبيل الملايو في القرن السابع الميلادي، وانتشار التجار العرب في الموانئ التجارية العامرة فى سومطرة وبالمبانج، نشطت جهود تعليم العربية على يد القادمين بالدين الجديد ،وكذلك على أيدي الذين اعتنقوا الإسلام من الوطنيين. ويرجع فضل كبير فى نشر العربية في أرخبيل الملايو لمعلمي المعاهد الإسلامية التقليدية والمعروفة في إندونيسيا ب Pondok Pesantren ، إذ تخرج فيها آلاف الدارسين، ثم تلتها المعاهد العصرية والجامعات في حمل لواء تعليم العربية .

ويرمي هذا البحث إلى النظر في معاهد تأهيل المعلمين ومحتوى برامجها في كل من إندونيسيا- أكبر بلاد المسلمين-وسلطنة بروناي التي تولى جهدا مقدرا لتعليم العربية والعلوم الإسلامية ؛ وذلك بغية مناقشة أوجه القصور في هذا التأهيل وتلمس الحلول الممكنة لتطويره.

## الشق النظري

### أهمية البحث

من الحقائق التي لا جدال فيها في مجال تعليم اللغات أن المعلم والطالب والمنهج والظروف التي يتم فيها التعليم والوسائل التعليمية هي الأركان التي يستند إليها كل تعليم جاد ومثمر لأي لغة من اللغات.

ومن المسلم به أيضا أن هذه المتغيرات مكملة لبعضها البعض في تحقيق الغايات المنشودة من تعليم اللغة ، ولكن من المتفق عليه أيضا أن المعلم هو أهم هذه المتغيرات ؛ إذ هو الموجه والمرشد للمهام التعليمية كما أن تأهيله وإعداده على الوجه الأمثل هو صمام الأمان لإنجاح تعليم اللغة.

ولقد أشارت عدة دراسات إلى القصور الواضح في تأهيل معلمي اللغات الأجنبية، وبالذات اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويجدر بنا في هذا المقام أن نشير إلى أن دراسات عدة تناولت برامج تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في البلاد العربية، ولكن الدراسات التي تناولت تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في المجتمعات الإسلامية ، وبالذات في جنوب شرق آسيا، قليلة ونادرة -حسب علمنا- ومن هنا تكتسب هذه الدراسة أهميتها.ولعل نتائجها تعين على رفع مستوى برامج إعداد المعلم الحالية في كل من إندونيسيا وبروناي دار السلام.

## مشكلات البحث

أشارت دراسات عديدة إلى ضعف وتدني الكفاءة اللغوية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في المجتمعات الإسلامية ، وفي هذا الصدد يشير محمد غفران زين العالم -العميد الأسبق لكلية الآداب في جامعة سونن امبيل في سورابايا (إندونيسيا) "بل لا أكون

مبالغا إذا قلت إن كثيرا من مدرسيها [مدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بها في إندونيسيا] لا يجيدونها" [٣، ص ٢٠٩].

والحق أن هذه حقيقة ثابتة للعيان يلمسها العاملون في مجال تعليم اللغة العربية في إندونيسيا وبروناي ، فرغما عن الاهتمام الكبير الذي توليه هاتان الدولتان لتعليم العربية ونشرها ، إلا أن هنالك ضعفا واضحا يعاني منه الطلاب في كليات الآداب والتربية والدراسات الإسلامية ، وهى الكليات التي تمد المؤسسات التربوية المختلفة بمعلمي اللغة العربية .

وعلى ضوء هذه المعطيات تم تحديد مشكلات البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ - ما واقع إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية وفي جامعة بروناي دار السلام ؟

٢-مدى مناسبة هذه البرامج ومواكبتها للنظم الحديثة لتأهيل معلمي اللغات الأجنبية؟

٣- كيف يتم تدريب معلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية والجامعات أثناء الخدمة في كل من إندونيسيا وبروناي دار السلام ؟

## أهداف البحث

يهدف الباحث إلى النظر فيما يلي :

١-محتوى برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العليا للعلوم التربوية في إندونيسيا وجامعة بروناي دار السلام .

٢-برامج تدريب معلمي اللغة العربية في الجامعات والمدارس الثانوية أثناء الخدمة في إندونيسيا وبروناي دار السلام.

٣- تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية في إندونيسيا وبروناي دار السلام على هدى التوجهات الحديثة لإعداد معلمي اللغات لغير أهلها.

## خطة البحث

يتكون البحث من شقين نظري وتطبيقي ؛ فأما الشق الأول فيتكون من جزأين:

الجزء الأول: يتناول فيه الباحث واقع تعليم اللغة العربية في إندونيسيا وبروناي دار السلام والمعاهد والمؤسسات التي تعنى بإعداد معلمي اللغة العربية. الجزء الثاني: يعرض الباحث فيه مقومات إعداد وتأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على هدى النظم الحديثة لتأهيل معلمي اللغات.كما يعرض في هذا الجزء أيضا دراسة ميدانية أجريت في عشر جامعات إندونيسية وجامعة بروناي دار السلام، يقوم الباحث بتحليل وعرض نتائجها بالاستناد إلي المستجدات الحديثة في مجال تأهيل معلمي اللغات الأجنبية.

## واقع تعليم اللغة العربية في إندونيسيا وبروناي دار السلام

### واقع تعليم اللغة العربية في إندونيسيا

يوجد في إندونيسيا نوعان من التعليم: حكومي وأهلي: فالتعليم الحكومي يتمثل في المدارس والجامعات التي تقوم وزارة التربية والثقافة بالإشراف المباشر عليها، وهي في مجملها دراسة أكاديمية ،ويتم تدريس اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية في المرحلة الثانوية العالية كمادة اختيارية في السنة الثالثة من هذه المرحلة ولمدة ست عشرة ساعة أسبوعيا (كمثيلاتها من اللغات الأجنبية الأخرى-الفرنسية والألمانية واليابانية).

وتبلغ نسبة ساعات تدريس اللغة العربية ٨,٦ ٪ من عدد الساعات المقررة في السنة الثالثة. وفي المدارس الحكومية التي تقوم وزارة الشؤون الدينية بالإشراف المباشر عليها،

تعدّ اللغة العربية مادة أساسية منذ التعليم الابتدائي حتى نهاية المرحلة الثانوية العالية ، ويبلغ مجموع ساعات تدريس اللغة العربية ٧٤٠ ساعة في هذه المراحل ، منها ٢٨١ ساعة للمرحلة الابتدائية ، و٢٠٥ ساعات للمرحلة الثانوية ، و٢٠٤ ساعات للمرحلة الثانوية العليا. ولعل ذلك يعكس بوضوح الأهمية التي توليها وزارة الشؤون الدينية لتعليم اللغة العربية ، ويوجد اليوم في إندونيسيا ٥٤٠٠ مؤسسة تربوية إسلامية تضم نوعين من المؤسسات ،فالنوع الأول تقع تحت مظلته المراحل التالية :

- المدارس الإسلامية الابتدائية
- المدارس الإسلامية الثانوية
- المدارس الإسلامية العالية

ويبلغ عدد الطلاب الملتحقين بهذه المراحل ٤١,٤٥٧,٦٧٧ طالبا ، وتعدّ شهادات خريجي هذه المدارس معادلة لشهادات خريجي المدارس الحديثة التابعة لوزارة التربية.

وأما النوع الثاني من المؤسسات الإسلامية ، فهي المدارس الدينية ، ولا تدرس غير المواد الشرعية ، ويبلغ عدد طلابها ٥,١٠٩,٣٠٠ طالب. وفى مرحلة التعليم العالي يوجد نوعان من المؤسسات التعليمية الإسلامية ، فهناك الجامعات الإسلامية الحكومية التى يبلغ عدد طلابها ١٠٣٠٠٠ والمعاهد الخاصة للدراسات الإسلامية ، ويبلغ عدد الملتحقين بها ٨٠٠٠٠ طالب.

وتهتم وزارة الشؤون الدينية أيضا بتخريج نخبة من المتخصصين في الدراسات الإسلامية ، ولقد تم في هذا الصدد إنشاء ( المدارس الإسلامية العالية الخاصة) وتشكل المواد الشرعية ٧٠ ٪ من مواد المنهج الدراسي ، والمواد غير الشرعية ٣٠ ٪ ، وعدد هذه المدارس عشرا وتستوعب ٢٢٠٠٠ طالب.

وأما في المؤسسات الأهلية ، فإن الأمر يتفاوت من مؤسسة لأخرى حسب تصورات القائمين عليها. وفى المعاهد التقليدية للتعليم الإسلامي Pondok Pesantren ، أقدم مؤسسات التعليم الإسلامي في إندونيسيا-والتي يبلغ عددها ٩٦٣٦ معهدا ، وتضم ١,٠٤٨,٨٠١ دارس ، تولى أهمية خاصة لتعليم العربية لأنها مفتاح المعارف الإسلامية الأخرى التي تدرس في هذه المعاهد [٤ ، ص٦٥].

## واقع تعليم اللغة العربية في بروناي دار السلام

نشأت مملكة بروناي في نهاية القرن الرابع عشر وبداية القرن الخامس عشر الميلاديين وسرعان ما استقر فيها الدعاة العرب يعلمون السكان مبادئ الدين والعربية. وتعلم البروناويون العربية لأنها مفتاح العلوم الشرعية . وفى القرون الماضية سافر عديد من أهل بروناي إلى مكة المكرمة والمدينة المنورة والأزهر الشريف بالقاهرة لتلقي العلم الشرعي. وتشير المصادر إلى أن تعليم العربية قد شهد ازدهاراً مطردا في الأربعينيات في القرن العشرين ، حيث التحق عدد غير قليل من البروناويين بمعاهد التعليم الإسلامي في ماليزيا. وتوجد حاليا مدرستان عربيتان ثانويتان(للبنين والبنات) تدرس فيهما اللغة العربية والعلوم الإسلامية.

ويتم تعليم اللغة العربية أيضا في معهد المعلمين الديني ، ومعهد بروناي الإسلامي في توتونج ، والمعهد العالي للدراسات الإسلامية (التابع لوزارة الشؤون الدينية) ، وفي كلية الدراسات الإسلامية في جامعة بروناي دار السلام [٥ ، ص ١٨٥].

## مؤسسات تأهيل معلمي اللغة العربية في إندونيسيا

يتم تأهيل معلمي اللغة العربية في المؤسسات التالية :

١ - المعاهد العليا للعلوم التربوية

٢-كليات الآداب في الجامعات الإندونيسية

٣-كليات التربية في الجامعات الإندونيسية

٤-جامعات العالم العربي والإسلامي

وقد انعكس هذا التعدد في مصادر تأهيل المعلمين على كفاءة المعلمين وأدائهم، وكذلك على مناهج تعليم اللغة العربية والكتب الدراسية المستعملة. ونسبة للإقبال الكبير على تعلم العربية، فإن أعداد العاملين في هذا المجال كبيرة أيضا، ففي المعاهد التقليدية للتعليم الإسلامي يبلغ عددهم٢٢١٤٧ معلما [٤]. ويبلغ عدد معلمي اللغة العربية التابعين لوزارة التربية ٣٠١٧ معلما، فضلا عن الذين يعلمون اللغة العربية بجانب تخصصهم الأساسي ويبلغ عددهم ١٥٠٠ معلم. وأما المعلمون العاملون في وزارة الشؤون الدينية، فيبلغ عددهم ١٢٠,٠٠٠ معلم [٦، ص٦٤].

وتبذل كل من وزارة التربية ووزارة الشؤون الدينية جهودا طيبة لتدريب العاملين أثناء الخدمة in-service training، إذ أنشأت الوزارة لهذا الغرض المركز القومي لتأهيل معلمي اللغات في جاكارتا في عام ١٩٧٨م، والذي ساهم بالتعاون معهد العلوم الإسلامية والعربية في جاكارتا (التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية) في تدريب ١٢٧٥ معلما في دورات تربوية طويلة وقصيرة.

ولوزارة الشؤون الدينية خطة طموحة لتدريب معلمي اللغة العربية، ولقد تم وضع تصور لهذه الخطة عام ١٩٩٥م وبدأ تنفيذها عام١٩٩٧م ويتوقع إكمالها عام٢٠٠٣م وتهدف هذه الخطة إلى تدريب ٢٢٥٠٠ معلم أثناء الخدمة.

ن توظيف هذه الأعداد الكبيرة من المعلمين لخير دليل على الأهمية التي توليها إندونيسيا للغة العربية، ولكن هذا الاهتمام لا تسنده استراتيجية واضحة الأهداف في مجال تأهيل المعلمين على المستوى القومي إذ أن مؤسسات التأهيل متعددة ومحتوى مناهجها وتطبيقه تتفاوت فاعليته من مؤسسة لأخرى.

## مؤسسات تأهيل معلمي اللغة العربية في بروناي دار السلام

يعمل في مؤسسات ومعاهد تعليم اللغة العربية متعاقدون من الدول العربية ومن ماليزيا وإندونيسيا ؛ وأ ما المعلمون المحليون ، فقد تخرج معظمهم في أقسام اللغة العربية والدراسات الإسلامية في الجامعات العربية وبالذات الأزهر.

كما يتم تخريج معلمي اللغة العربية في كلية الدراسات الإسلامية ومعهد السلطان حسن البلقية للدراسات التربوية ، حيث يحصلون على بكالوريوس التربية في الدراسات الإسلامية. ويبلغ مجموع الوحدات التي يدرسونها في إطار هذا البرنامج أربع وحدات دراسية (بواقع ثلاث ساعات في الأسبوع) وتستمر هذه الدراسة حتى الفصل الرابع ، أي نهاية السنة الثانية. وعليه فهؤلاء الخريجون غير متخصصين في اللغة العربية وهم الذين يشكلون الآن نواة معلمي اللغة العربية من البروناويين العاملين في وزارة التربية.

وقبل الشروع في تقويم برامج تأهيل معلمي اللغة في إندونيسيا وبروناي دار السلام ، يلزم إلقاء الضوء على النظم السائدة في مجال تأهيل المعلمين وكذلك الاتجاهات الحديثة في تأهيل معلمي اللغات .

### نظم تأهيل المعلمين

من المعلوم أن نظم تأهيل المعلمين تتفاوت من دولة إلى أخرى ، ولكن إجمالا يمكن القول بأن هذه النظم تنقسم إلى قسمين :

#### النظام التكاملي

يتم تأهيل المعلم- تبعا لهذا النظام-في كافة الجوانب العلمية والمهنية والثقافية في كلية واحدة مستقلة ، وهي كلية التربية أو معهد إعداد المعلمين(بعد إكمال المرحلة الثانوية). وتستغرق الدراسة عادة أربع سنوات ، يدرس فيها الطالب مواد التخصص الأكاديمي الذي يرغب فيه سواء أكان علميا أو أدبيا . وتكمل هذه الدراسة بمواد تربوية

ومهنية تعد المعلم لإكمال رسالته على الوجه الأكمل، بالإضافة إلى مواد ثقافية عامة تعينه على التعرف بصورة أفضل على خصائص مجتمعه وخصائص الدارسين المناط به تدريبهم. والحق أن هذا النمط من التدريب هو الأكثر شيوعا في مجال تأهيل المعلمين ويعتقد المختصون أنه أثبت فاعليته إلى حد كبير.

ومن محاسن هذا النظام أنه يحوي تكاملا بين الإعداد الأكاديمي والمهني داخل إطار تعليمي موحد، كما أن الملتحق به يرتبط بمهنة التدريس منذ التحاقه بكلية التربية أو معهد تأهيل المعلمين، فيتكيف على أجواء المهنة ومتطلباتها، ويمثل ذلك إعدادا نفسيا طيبا للعمل في هذه المهنة مستقبلا.

## النظام التتابعي

كثيرا ما يسند لكلية التربية تأهيل أعداد كبيرة من المعلمين من خريجي كليات مثل الآداب والعلوم والزراعة والحقوق، فتعد لهم البرامج التي تعينهم على التزود بالعلوم التربوية اللازمة لمهنة التعليم.وهذا النمط من الإعداد له فوائده الجمة؛ إذ يسمح في فترة وجيزة بتأهيل أعداد كبيرة من المعلمين وإن كان يعاب عليه أنه يقدم تأهيلا سطحيا في المواد التربوية والمهنية؛ وذلك لقصر مدة البرنامج إذ كثيرا ما يؤدي الملتحقون بالبرنامج أعمالهم نهارا ويزاولون الدراسة بعد الانتهاء من العمل [٧، ص٣٢].

ومن العيوب الكبرى لهذا النظام أنه يعد إجراء علاجيا للأمر الواقع ، إذ غالبا ما يكون هم الدارسين عند التخرج في الجامعة الحصول علي وظيفة في مجال التخصص نفسه الذي درسه في الجامعة ، ولكن لضيق فرص التوظيف في المجال الأصلي وللحاجة الماسة للمعلمين في كثير من المجتمعات ،يلجأ الخريجون للعمل في مجال التدريس وبهذا الفهم يعد التعليم محطة يغادرها المعلم متي ما تيسر حل أفضل.

وللأسف لا يعد مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها استثناء ، إذ ينطبق عليه ما ينطبق علي مساقات التعليم الأخرى. ولعل هذا الواقع هو الذي يجبر السلطات التعليمية علي تبني النظامين التابعي والتكاملي كوجهين لعملة واحدة لا يمكن الاستغناء عن أي واحدة منهما ، إذ لكل ضرورات وأهداف منوط به تحقيقها.

**التأهيل الأساس لمعلمي اللغة العربية**

يعتقد المختصون أن برامج تأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في النظام التكاملي ينبغي أن تشتمل علي الجوانب التالية :

١ - *الإعداد الأكاديمي*

يعني في هذه المرحلة من إعداد المعلم إتاحة الفرصة له حتى يتلقى الدراسات المتخصصة في مجال المعرفة ، وينبغي أن تخصص لمعلم اللغة العربية فترة كافية لدراسة اللغة العربية والثقافة الإسلامية ؛ وذلك لأن الكفاءة اللغوية هي الأساس الذي ينبني عليه تعليم وتعلم أي لغة من اللغات.

ولقد لمست في كثير من مؤسسات تأهيل المعلمين أن معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها يدرسون في هذه المرحلة أمهات كتب التراث الإسلامي والعربي دون الأخذ في الاعتبار مناسبة محتواها مستوى الدارسين أو التدرج في عرض موضوعاتها ، فبدلا من ذلك ينبغي أن يشرع في تعليم الدارسين المهارات اللغوية (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة ) ويلي ذلك تلقي دراسات في علم اللغة العام والتطبيقي أو بالأحري علم تعليم اللغات الأجنبية didactique des langues etrangères ، وأسس تعليم اللغة الأجنبية والتقويم وتصميم الاختبارات لقياس مختلف المهارات اللغوية .

ولا يعني هذا توجيه كل وقت الدارسين للتعمق في هذه الدراسات ، ولكن الإلمام بها أمر حتمي ، ويسهم في تبصير المعلم بطبيعة اللغة وإسهامات علومها المختلفة في تطوير تعليم اللغة للناطقين بغيرها وإكسابه القدرة علي تحليل المواقف التي يمر بها في التعليم وتفسيرها بغية التوصل إلى حلول ناجعة لما يواجهه من صعاب .

٢ - *التأهيل المهني*

يشمل التأهيل المهني سائر الدراسات النفسية والتربوية التي يتوقع أن تعين المعلم علي إدراك طبيعة المهنة التي سيمارسها ، وكذلك خصائص المعلم وقدراته واستعداده والطرائق المناسبة التي يمكن تطبيقها في تعليم اللغة الأجنبية. ويجب أن يشتمل هذا التدريب أيضا على تدريب عملي على تعليم اللغة العربية يطبق فيه المتدرب ما تعلمه من علوم نظرية. وتعد هذه الفترة فترة اختبار مهمة للمتدربين ، خاصة وأنه ثبت بالتجربة أنه ليس كل طالب متميز في المواد الأكاديمية والتربوية النظرية يصلح لممارسة هذه المهنة مستقبلا ، إذ لا بد للمعلم من استعداد شخصي يؤهله لمزاولة مهنة التدريس.

٣ - *التأهيل الثقافي*

يهدف هذا التأهيل إلى إطلاع المعلم على الخصائص الثقافية للمجتمع الذي سوف يمارس فيه مهنة التعليم وما يميزه من غيره من المجتمعات ، فيدرس المتدرب معارف شتي مثل التاريخ والبنية الاجتماعية والفلكلور وعلم الأنثروبولجيا الاجتماعي ، أي كل ما يمت لثقافة المجتمع المعني بصلة.

٤ - *الإعداد الشخصي*

ويقصد به الجوانب الشخصية التي ستؤدي إلى نجاح المعلم في مهنة التعليم

وأهمها القدرة علي المواءمة بين سلوكه الاجتماعي وقيمه ومعتقداته وأخلاقه ، إذ هو في نظر الدارسين القدوة التي ينتظر منها الكثير كما أن سمات شخصه تنعكس بالضرورة علي الدارسين ، لذا أضحي لازما الاختيار الدقيق لمن تسند إليه مهنة التعليم.

وهناك صفات كثيرة اتفق التربويون علي توافرها في المعلم ، ولكن هناك من الخصائص ما يميز معلم اللغة العربية كالتمسك بالمعتقدات ، وخاصة إذا كان يعلم أبناء المسلمين ، ويمكن إيجاز هذه السمات فيما يلي :

أ ) التدين بحسبانه موضوعا للإخلاص والجلد علي بلوغ الهدف.

ب) الاتزان في الانفعال ، أي القدرة علي كبح جماح النفس والثبات في المواقف الصعبة.

جـ) الثقة بالنفس ، ويعني إدراك المعلم لذاته المهنية وحبه وحماسه للمهنة التي يمارسها.

د) القدرة على التفاعل مع الدارسين وتلبية احتياجاتهم.

هـ) الموضوعية أي عدم التعصب لآرائه والتمييز في معاملة الدارسين.

ويعد الإعداد الشخصي أمرا بالغ الأهمية ، إذ هو المؤشر على نجاح المعلم في مهنة التعليم وهو جانب أشارت الدراسات إلى أنه ينمو من خلال الجوانب الثلاثة الأخرى في مرحلة الإعداد.

٥ - *التأهيل المستمر*

يعد تأهيل المعلمين من الأعمال التي تتطلب جهدا مضنيا علي الصعيدين النظري والعملي علي حد سواء ، ويعتقد أنه ما من مجال من مجالات التربية طاله النقد مثلما طال هذا المجال . ولذلك اضطر القائمون علي حقل التعليم إجراء التجارب والبحث عن الجديد استجابة للضغوط والتحديات التي توجه المعلمين وممارستهم للمهنة . وقد أدى ذلك إلى ظهور فكرة التدريب المستمر التي ما فتئت تكتسب أهمية خاصة منذ ثلاثين عاما

خلت، وذلك أن تأهيل المعلم أمر يتسم بالاستمرارية ، كما أن سعي المعلم لتطوير مهاراته سيحفز بدوره الدارسين لتطوير مهاراتهم باستمرار .

ومن هذا المنطلق فإن التأهيل الأساس للمعلم يجب أن ينظر إليه على أنه المرحلة الأولى من عمل دءوب ومتصل ، كما أن أهداف التعليم الأساس والمستمر يجب ربطهما بصورة وثيقة علي ضوء الخبرات العلمية المكتسبة من ممارسة مهنة التعليم في المجتمع نفسه.

ومن الطبيعي أن تختلف أهداف التعليم المستمر من مجتمع لآخر ، ولكن المختصون في مجال التربية يوجزون هذه الأهداف فيما يلي :

أ ) الشمولية : وهي التخطيط الشامل للأنشطة والتجارب التي يمكن أن تسهم في الدفع قدما بالتعليم مدى الحياة.

ب) التكامل: ويعني به ربط برامج تأهيل المعلمين بمتطلبات الحياة في المجتمع .

جـ) ويعني تنويع محتوي المناهج وطرائق التدريس وأوقات التعلم.

د ) الأخذ بكل الوسائل المتاحة : الاعتقاد بأن التعليم يمكن أن يتم بالقنوات النظامية وغير النظامية.

وفيما يتعلق بتأهيل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، يلزم ترجمة الأهداف العامة السابق ذكرها إلى أهدف تدريبية تتناسب مع واقع التعليم وتأخذ بخصوصيته ، ويمكن مبدئيا رصد الأهداف الآتية :

أ ) تحسين قدراته اللغوية وتحسينها بجانب الحفاظ على ما اكتسب من كفاية ، خاصة إذا كان قد سبق وعاش فترة في بلد أهل اللغة.

ب ) تزويد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالطرائق والوسائل والاتجاهات في مجال تعليم العربية ، وكذلك إطلاعه علي الأنشطة والتجارب التي من شأنها أن تساعد علي تطوير أدائه المهني ودفعه إلى التجديد في أداء عمله .

جـ ) مده بالبحوث والدراسات وتدريبه علي وسائل البحث والتقويم.

د ) إطلاعه وتوجيهه إلى التعرف علي المشكلات التي تواجه معلم ومتعلم العربية وكيفية التصدي لها ومعالجتها .

والوسائل التي يمكن أن تعين على بلوغ الأهداف المذكورة في مجال التأهيل المستمر لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها متعددة وكثيرة منها :

أ ) توفير الكتب والمجلات والدوريات العلمية في مجال تعليم اللغات الأجنبية وبالذات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للمعلمين في مواقع عملهم. ومما يؤسف له أن هذا الأمر لا يتوافر بصفة دائمة خارج الوطن العربي ، وعلى مؤسسات تعليم اللغة العربية أن تولي هذا الأمر قدرا أكبر من الاهتمام بتقوية العلائق فيما بينها ، والسعي إلى تبادل المطبوعات.

ب ) يعتبر تنظيم الدورات للوفاء بمتطلبات التأهيل المستمر أمرا ضروريا وملحا وإن تباينت مدد هذه الدورات ومحتوى برامجها ، فالدورات قد تكون قصيرة (من أسبوع إلى أسبوعين) ، أو متوسطة (من أربعة اشهر إلى ستة أشهر) ، أو طويلة (من عام إلى عامين).

وللدورات أهداف مختلفة ، فالقصيرة تهدف إلى مد المتدربين ببعض المعلمات في المجالات التالية :

- أسس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- طرق تعليم اللغة العربية.
- طرق تدريس المهارات المختلفة وما تفرع منها من مكونات اللغة مثل الأصوات والمفردات والإملاء والنحو.
- التدريب العملي على تدريس مهارات ومكونات اللغة .

ويتطلع معلم اللغة العربية في مثل هذه الدورات إلى الحصول علي المراجع ، وكل ما من شأنه أن يعينه علي الدراسة المتأنية متى ما عاد إلى موقع عمله . ويلزم في الدورات القصيرة عدم إثقال كاهل المتدربين بالتفاصيل النظرية ، بل يجب التركيز على إشكاليات الممارسة والتطبيق ، كاستعمال المسجل في فصل تعليم اللغة العربية أو كيفية استعمال اللوحة الوبرية في تدريس الحوار أو التعبير الشفهي مثلا. ويفضل أن يكون المشاركون في مثل هذه الدورات من الذين خبروا تدريس اللغة العربية وتبينت لهم بعض المشاكل العملية ، ويرغبون في إيجاد الحلول المناسبة لها بمساعدة الخبراء المختصين ، ويبغون كذلك تبادل خبراتهم مع رفقائهم في هذا المجال.

أما الدورات المتوسطة الأجل ، فبرامجها شبيهة ببرامج الدورات القصيرة ، ولكن الآمال والطموحات المعقودة عليها أكبر ، وذلك بالنظر إلى مدتها وكثافة العمل الذي يتم أثناءها إذ إنه يمكن أن تغطي متطلبات عام دراسي كامل ، وعادة ما تكون الدورات المتوسطة نقطة البداية لتدريب معلمين يتولون فيما بعد تدريب غيرهم من المعلمين.

و أما الدورات طويلة الأجل ، فإنها تدخل في إطار ما يعرف بالتدريب التوجيهي ويحضرها المعلمون الذين تلقوا تأهيلا عاليا واكتسبوا خبرة طويلة في مجال تعليم العربية ، وغالبا ما يكونون قد تولوا مسؤوليات قيادية في هذا المجال ، وقادرين علي التعرف علي المشاكل واقتراح الحلول وقادرين علي التخطيط المستقبلي.

والنقاش الذي يدور في الدورات الطويلة بين المشاركين الذين لديهم هذا الرصيد من الخبرة يعد عملا بناء وجم الفائدة كما أن برامج هذه الدورات غالبا ما تكون شاملة لكل مجالات تعليم العربية ، ابتداء من مشاكل مرحلة الإعداد اللغوي إلى مرحلة الدراسات والأبحاث النظرية والتطبيقية. ويطلب في نهايتها من المتدرب إنجاز بحث يعالج مشكلة من مشكلات تعليم العربية يكون قد خبرها ، وتتاح له الفرصة والإمكانات لإيجاد الحل الناجع لها.

## الدراسة الميدانية

### إدونيسيا

قام الباحث بإجراء دراسة ميدانية للتعرف على محتوى برامج إعداد المعلمين في عشر جامعات إندونيسية بها أقسام للغة العربية. وتم اختيار هذه الجامعات تبعا لطبيعتها (جامعات حكومية وأهلية تحت إشراف وزارة التربية، وجامعات إسلامية حكومية تحت إشراف وزارة الشؤون الدينية، وطائفة ثالثة هي المعاهد العليا للعلوم التربوية .I.K.I.P)، حيث تسهم جميعا في إعداد معلمي اللغة العربية.كذلك روعي التقسيم الجغرافي لهذه المؤسسات إذ غطت معظم ولايات إندونيسيا (جاكارتا وجاوه الغربية والوسطى وسومطرة وسلاويسي)، وجدول رقم ١ يوضح الجامعات التي شملتها الدراسة.

جدول رقم ١. الجامعات التي شملتها الدراسة

| اسم الجامعة | الكلية | الموقع الجغرافي | عدد المجيبين عن الاستفتاء |
|---|---|---|---|
| الجامعة الإسلامية الحكومية شريف هداية الله | الآداب | جاكارتا | ١٤ |
| الجامعة الإسلامية الإندونيسية | الآداب | جوكجاكرتا | ١٠ |
| الجامعة الاسلامية الحكومية إمام بنجول | الآداب | بادانج | ١٠ |
| الجامعة الاسلامية الحكومية | التربية | بالو | ١٢ |
| جامعة اندونيسيا الحكومية | الآداب | جاكارتا | ١٣ |
| جامعة حسن الدين الحكومية | الآداب | أجونج باندانق | ١٢ |
| الجامعة المحمدية سورا كارتا | الدراسات الإسلامية | صولو | ١١ |
| المعهد العالي للعلوم التربوية | التربية | جاكارتا | ١٢ |
| المعهد العالي للعلوم التربوية | التربية | باندونج | ١٤ |
| المعهد العالي للعلوم التربوية | التربية | ميدان | ١١ |
| المجموع | | | ١١٤ |

قام الباحث بمخاطبة أقسام اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية المذكورة لمده بالمعلومات المتعلقة ببرامج إعداد المعلمين في مرحلة البكالوريوس ، وكذلك الدراسات العليا كما طلب مده بتفاصيل عن المقررات والساعات المعتمدة لها في خطط الأقسام الدراسية .

وقد تم جمع هذه المعلومات بواسطة الباحث شخصيا في أثناء وجوده بهذه الجامعات لتنفيذ دورات تربوية ، أو إلقاء محاضرات ، أو تنفيذ مهام في مقار هذه الجامعات ، وذلك في الفترة ما بين سبتمبر ١٩٩٨م ومايو ١٩٩٩م.

كما قام الباحث بإعداد استفتاء مفتوح يتعلق بالعاملين بالجامعات الإندونيسية شملت أسئلة عن البيانات الشخصية للمعلم ، ومؤهلاته الأكاديمية ، وسيني خبرته في تعليم العربية ، والتدريب الذي تلقاه في أثناء الخدمة ، والصعوبات التي تقابله في تعليم العربية.

اكتفى الباحث بتطبيق هذا الاستفتاء علي معلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية ، لأن التأهيل الأساس الذي يتلقاه خريجو هذه الجامعات هو نفس التأهيل الذي يتلقاه العاملون في مجال تعليم العربية في المدارس الثانوية ، ولذا فهو مؤشر عن التأهيل السائد والأكثر شيوعا.

**بروناي دار السلام**

توجد حاليا في بروناي دار السلام جامعة واحدة هي جامعة بروناي دار السلام ، ومن الكليات الحديثة في هذه الجامعة كلية الدراسات الإسلامية ، وتضم ثلاثة أقسام هي : قسم الشريعة الإسلامية ، وقسم أصول الدين ، وقسم اللغة العربية والحضارة الإسلامية. والعاملون في قسم اللغة العربية معظمهم متعاقدون ، لذا آثر الباحث تقصي محتوى منهج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية في بروناي.

ولتحقيق هذا الغرض، تم تصميم استفتاء وزع علي المشاركين في الدورة التدريبية القصيرة التي عقدت في الجامعة في شهر نوفمبر وحضرها ٥٠ من معلمي اللغة العربية العاملين بالمدارس الثانوية التابعة لوزارتي التربية الشؤون الدينية. هدف الاستفتاء إلى جمع معلومات عن برامج الإعداد الأساس لمعلمي المرحلة الثانوية في بروناي دار السلام، ونوع التدريب الذي تلقوه في أثناء الخدمة والصعوبات التي تقابلهم في تعليم العربية.

## نتائج الدراسة الميدانية

**إندونيسيا**

سأحاول في الصفحات التالية مناقشة النتائج التي أسفرت عنه إجابات أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الإندونيسية والمتعلقة بمحتوى برامج إعداد معلمي اللغة العربية في كلياتهم المختلفة وكذلك برامج التدريب أثناء الخدمة.

**١- نتائج استقصاء محتوى برامج إعداد معلم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية**

أ) **الجامعات الإسلامية الحكومية(كليات التربية والآداب)** . اتضح من إجابات المسؤولون عن أقسام اللغة العربية أن الخطط الدراسية في الجامعات الإسلامية الحكومية (كليات التربية والآداب) متشابهة في المحتوى وذلك لأنها تخضع جميعا لإشراف وزارة الشؤون الدينية ، وتحذو حذو الجامعة الإسلامية الحكومية شريف هداية الله . ويبدو أن الجامعات الإسلامية الأهلية تتقيد بهذه اللوائح حتى يتسنى لها الحصول علي اعتراف وزارة الشؤون الدينية بالشهادات الصادرة منها.

واتضح جليا أيضا من الإجابات أن الجامعات الإسلامية الحكومية والأهلية تولي أهمية كبرى للغة العربية ، إذ إن نسبة الساعات المعتمدة لها في البرامج الدراسية تتراوح

بين ٧١٪ و ٧٥٪ من إجمالي عدد الساعات . وتدرس اللغة العربية في هذه الجامعات ضمن المجموعات التالية من المقررات الدراسية :

- متطلبات جامعة ( إجبارية على جميع الطلاب ).
- متطلبات كلية ( يتم تطبيق هذه المقررات بشيء من التمايز على جميع الطلاب).
- متطلبات قسم (وهي لخدمة التخصص في القسم المعني ).
- مقررات اختيارية (الغرض منها تعميق المعرفة في مجال من مجالات التخصص في الأقسام المختلفة ) .

والدرجات التي يحصل عليها الخريجون في الجامعات الإسلامية الحكومية والأهلية هي الإجازة الأولى ( (S1 ) ، والإجازة الثانية ( (S2) ، والإجازة الثالثة ( (S3)، وتعني بالتوالي البكالوريوس والماجستير والدكتوراه .

وبما أنه لا تتوافر حاليا برامج للدراسات العليا في اللغة العربية ، سأكتفي بعرض برامج الإعداد في المرحلة الأولى. يدرس الطالب في هذا البرنامج ١٦ ساعة معتمدة في أربع سنوات ، وفي الجامعات الإسلامية الحكومية تعد اللغة العربية من متطلبات الجامعة، ويلزم الطالب دراسة ثمانية ساعات أسبوعيا ، كما أنها من متطلبات الكلية والقسم، ويلزم الطالب دراستة ١٦ ساعة معتمدة للوفاء بالغرض الأول، و٧٦ ساعة للوفاء بالغرض الثاني . ولا تقدم هذه الجامعات لطلابها أي مقررات تربوية وإنما تكتفي بالمواد الأكاديمية والثقافية.

وأما كليات التربية في الجامعات الإسلامية الحكومية والأهلية، فيدرس فيها الطالب اللغة العربية من ٥٤ إلى ٦٠ ساعة ، أي ٣٤,٥٪ من إجمالي عدد الساعات المعتمدة، وعددها ١٦٠ ساعة ، و٥٨ ساعة من العلوم التربوية ، ومن ٤٩ إلى ٥٠ ساعة من العلوم الإسلامية ، أي ٣١٪ من الساعات المعتمدة ، وعليه فإن كليات التربية تتيح تدريبا مهنيا مناسبا لطلابها مما يعينهم على أداء مهمتهم مستقبلا.

**ب ) الجامعات الحكومية والأهلية (كليات الآداب)** . تتبع هذه الجامعات وزارة التربية أو إنها تحت إشرافها ، وتضم كليات الآداب التي يغلب عليها الطابع الأكاديمي ويقل فيها الاهتمام باللغة العربية ، ويدرس الطالب في المرحلة الجامعية الأولى ١٤٤ ساعة معتمدة في أربع سنوات دراسية. واللغة العربية ليست من متطلبات الجامعة ، ولكنها تشكل ٥٤٪ من الساعات المقررة في متطلبات التخصص . وتخلو برامج هذه الكليات من أي مقررات في العلوم التربوية.

**جـ) المعاهد العليا للعلوم التربوية.** اتضح من إجابات العاملين في أقسام اللغة العربية في المعاهد العليا للعلوم التربوية أن هذه المعاهد اقتدت ببرامج معهد جاكارتا (I.K.I.P.-Jakarta) ؛ حيث تبلغ نسبة المعهد الأكاديمية ٥٠٪ والثقافية ٢٠٪ والجانب المهني ٣٠٪ . ويدرس في هذه البرامج مواد مثل : علم اللغة العام ، والتحليل التقابلي بين العربية والإندونيسية ، وعلم اللغة الاجتماعي ، والحضارة ، والثقافة العربية ، وطرائق تدريس العربية ، والأسس العامة لمنهج تدريس العربية ، وخصائص وأهداف منهج اللغة العربية في المدارس الثانوية . كما تتيح هذه المعاهد تدريبا عمليا لطلابها في المدارس الثانوية لمدة فصل دراسي. وعليه يمكن القول إن مناهج هذه المعاهد مواكبة للتوجهات الحديثة في مناهج تعليم اللغات لغير أهلها.

**٢-الخبرة المهنية والتدريب أثناء الخدمة**

أسفرت الإجابات عن هذا السؤال عن النتائج التالية :

- مجموع أفراد العينة : ١١٨
- سنوات الخبرة ٢٠ عاما فأكثر : ٥٪.

١٥ عاما فأكثر : ٢٢٪.

١٠ أعوام فأكثر : ٣٣٪.

٥ أعوام فأكثر : ٣٢٪

المجموع ١٠٠ ٪

أما فيما يتعلق بالتدريب أثناء الخدمة ، فلقد أسفرت الإجابات عما يلي :

- عدد أفراد العينة : ١١٨
- المشاركون في دورات قصيرة (في إندونيسيا) ٤٪
- المشاركون في دورات طويلة (خارج إندونيسيا) ٢٪
- المشاركون في دورات عموما (خارج إندونيسيا) ١٪

المجموع ٧٪

كما أوضحت النتائج أن التدريب الذي تلقاه المعلمون المعنيون تم إما في المركز الوطني لتأهيل معلمي اللغات في جاكارتا أو في معهد العلوم الإسلامية والعربية في جاكارتا التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

**٣- الصعوبات في مجال تعليم العربية**

أجاب أفراد العينة بأن ٨٤٪ منهم حصلوا علي مؤهلاتهم في إندونيسيا و ٦١٪ تخرجوا في جامعات العالم العربي . ويمكن اعتبار هذا الأمر مؤشرا على أنهم يجدون صعوبة في تعليم مهارات اللغة العربية ، خاصة وأن ٨٢٪ أجابوا بأنهم يعلمون مواد اللغة العربية باستخدام اللغة الإندونيسية ، كما أشار ٩١٪ من أفراد العينة بأن مؤسساتهم تحتاج إلى وسائل مساعدة في البيئة المدرسية والمجتمع تعين على تعليم اللغة العربية وأنهم يجدون صعوبات جمة في توفير هذه الوسائل للدارسين.

وأما عن الطرق المستخدمة في تعليم العربية ، فقد أسفرت النتائج عما يلي :

-٦٢٪ طريقة النحو والترجمة.

-٢٨٪ طريقة القراءة .

-١٠٪ الطريقة السمعية الشفوية .

وعن الوسائل المعينة على تعليم العربية ، أجاب ٢٢٪ بأنهم يستعملون الرسومات الإيضاحية بينما أجاب ٥٪ بأنهم يستخدمون المعمل اللغوي أحيانا ، وترجع قلة استعمالهم له لعدم توافر المواد المطلوبة .

## بروناي دار السلام

أجاب عن أسئلة الاستفتاء ٥٠ من المشاركين في الدورة التدريبية القصيرة التي أقامها قسم اللغة العربية في جامعة بروناي دار السلام بالتعاون مع معهد العلوم الإسلامية والعربية . ولقد أسفرت الإجابات عما يلي :

### ١- المؤهلات التعليمية

أجاب أفراد العينة بأنهم تخرجوا في المؤسسات التالية :

| المؤسسة | النسبة |
|---|---|
| - المعاهد والمدارس الثانوية | ٥٣٪ |
| - معاهد تأهيل المعلمين | ١٥٪ |
| - جامعيون | ٢٦٪ |
| - مؤهلات أخرى | ٦٪ |
| | ١٠٠٪ |

**٢ ـ سنوات الخبرة**

أما فيما يتعلق بسنوات الخبرة المهنية ، فلقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي :

| | |
|---|---|
| - عامان | ٢٩٪ |
| -أقل من خمسة أعوام | ٣٣٪ |
| -أكثر من خمسة أعوام | ٣٨٪ |
| | ١٠٠٪ |

كما أجاب ٨٧٪ بأنهم لم يسبق لهم تلقي دورات في أثناء الخدمة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وأنهم لم يشاركوا في مؤتمرات أو ندوات في مجال تخصصهم.

**٣- طبيعة العمل في قسم اللغة العربية**

أجاب أفراد العينة بأنهم يعلمون المواد الآتية :

| | |
|---|---|
| -لغة عربية | ٣٢٪ |
| -دراسات إسلامية | ٤٦٪ |
| -مواد أخرى | ٢٢٪ |
| المجموع | ١٠٠٪ |

وأما عن المهارات التي يعلمونها ، فقد أجاب أفراد العينة بما يلي :

| | |
|---|---|
| - القراءة | ٩١٪ |
| - الكتابة | ٨٩٪ |

وعن اللغة المستعملة في التدريس ، فلقد أسفرت النتائج عما يلي :

-الملايوية ٣٦٪

-الملايوية والعربية ٤٢٪

-العربية ١٢٪

---

المجموع ١٠٠٪

**٤- الصعوبات في تدريس اللغة العربية**

أجاب ٧٥٪ من أفراد العينة بأنهم يواجهون صعوبات في تعليم العربية بالعربية و٨٩٪ أجابوا بأن الوسائل المعينة على تعليم العربية غير متوافرة.

## توصيات البحث

**إندونيسيا**

لقد وضح جليا مما أوردناه في طي هذا البحث أن إندونيسيا تبذل جهودا مقدرة للارتقاء بتعليم اللغة العربية ونشرها. وللإسهام في تطوير هذا التعليم يوصي الباحث بما يلي:

١-بما أن أعدادا كبيرة من خريجي الجامعات الإسلامية الحكومية والأهلية وكذلك خريجي الآداب في الجامعات الحكومية يلتحقون بسلك التعليم وبالذات في مجال تعليم العلوم الإسلامية واللغة العربية لغير الناطقين بها، أصبح لزاما على وزارتي التربية والشؤون الدينية توفير التأهيل المهني اللازم لخريجي هذه الجامعات قبل وبعد التحاقهم بالمؤسسات التعليمية المختلفة.

٢-اتضح من برامج الإعداد المختلفة في المعاهد العليا للعلوم التربوية أنها متوازنة وتفي بالمتطلبات الأساسية المتعارف عليها في نظم تأهيل المعلمين ، ولكن الكفاءة اللغوية

لخريجي هذه المعاهد يلزم رفعها وتطويرها وبخاصة مهارتي الاستماع والكلام. ولقد سبق أن أشار أحمد علي مدكور إلى ضرورة التركيز - في إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها - على الفنون الأساسية " ألا وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة [٨، ص١٤٠]. ولعل الخطوة الأولى في سبيل تحقيق هذه الغاية هي حث أعضاء هيئة التدريس في هذه المعاهد على تدريس هذه المناهج الجيدة التصميم بالعربية وأن يكونوا قدوة في تعليم العربية بالعربية، وذلك لأن التعليم عن طريق القدوة أجدى من التعليم عن طريق النصيحة .

٣-على الجامعات الإندونيسية أن تسعى لتوفير ناطقين بالعربية ومؤهلين لتعليمها للناطقين بغيرها، وذلك للعمل في أقسام اللغة العربية والإسهام في تطوير تعليمها أسوة بأقسام اللغات الأجنبية الأخرى .

٤-على أقسام اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية اعتماد اللغة العربية لغة عمل فيها لأن ذلك قمين بتشجيع المعلمين والطلاب على ممارسة اللغة وإتقانها .

٥- أوضحت الدراسة أن عددا قليلا من معلمي اللغة العربية أتيحت له فرصة الالتحاق بدورة أثناء الخدمة ، وعلى المسؤولين في الجامعات الإندونيسية ووزارتي التربية والشؤون الدينية إدراك أهمية التدريب أثناء الخدمة ، وأن من يمتهن مهنة التعليم يظل متعلما طول حياته ، كما عليهم السعي لرفع كفاءة المعلمين اللغوية لأن ذلك له مردود إيجابي على متعلمي اللغة العربية.

٦- يناشد الباحث الجامعات العربية والمنظمات المعنية بنشر العربية إتاحة الفرصة لمعلمي اللغة العربية للدراسة في العالم العربي ، وتيسير سبل التحاقهم بهذه الجامعات، وتذليل الصعوبات التي تحول دون هذا الغرض، وبالذات معادلة شهادة خريجي الجامعات الإندونيسية بشهادات الجامعات العربية .

### بروناي دار السلام

١ - تحويل قسم اللغة العربية في كلية الدراسات العربية والإسلامية بجامعة بروناي دار السلام من قسم يخدم قسمي الشريعة وأصول الدين إلى قسم يمنح درجة البكالوريوس في اللغة العربية ويتيح في برامجه إعدادا أكاديميا ومهنيا لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في بروناي.

٢ - على معهد السلطان حسن البلقية للتربية وكلية الدراسات الإسلامية في جامعة بروناي دار السلام التنسيق فيما بينهما لتنفيذ برامج في التدريب أثناء الخدمة لتدريب معلمي اللغة العربية ، وإسناد مادة طرائق تدريس اللغة العربية لقسم اللغة العربية لتدريسها باللغة العربية ( بدلا من اللغة الملايوية )، وكذلك الإشراف على برامج التدريب العملي لمعلمي اللغة العربية في المؤسسات التعليمية في بروناي .

٣-على قسم اللغة العربية في جامعة بروناي دار السلام التخطيط لإنشاء دبلوم عام لتعليم العربية للناطقين بغيرها لمدة عام دراسي على أن يشتمل على وحدات دراسية في اللغة العربية والعلوم التربوية ، وتدرس باللغة العربية ، وتتاح الفرصة لمعلمي اللغة العربية العاملين في وزارتي التربية والشؤون الدينية الالتحاق به ، وذلك بغية رفع كفاءتهم اللغوية والمهنية .

٤ - على وزارتي التربية والشؤون الدينية التنسيق مع جامعة بروناي دار السلام للتخطيط لدورات تربوية قصيرة وطويلة لتأهيل معلمي اللغة العربية في بروناي حيث تملك الجامعة إمكانيات مناسبة في هذا المجال.

## المراجع

[١] الشاطبي ، إبراهيم أبو إسحاق . *الموافقات في أصول الشريعة* ، بيروت : دار الفكر د. ت.

[٢] ابن تيمية ، أحمد عبد الحليم . *اقتضاء الصراط المستقيم في مخالفة أصحاب الجحيم* ، بيروت : دار الفكر د.ت.

[٣] نور العلم ، محمد غفران . "الصعوبات التي تواجه دارسي العربية وسبل التغلب عليها ." *بحث ندوة تطوير اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية : الواقع والمستقبل*. الرياض : عمادة البحث العلمي ، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، ١٩٩٦ م، ٢٠٩.

[٤] خطيب الأمم. "تطوير تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية والعربية في إندونيسيا ." *مجلة الموجه* ، ٣ (١٩٩٠م)، ٤٦-٧٥ .

[٥] تشيك عبدالرحمن . "آفاق تعليم العربية ومعوقاته في جنوب شرق آسيا ." *إسلامية المعرفة* ، (١٩٩٨م)، ١٥٩-١٩٠.

[٦] ظفر ، زمخشري. "دور المؤسسات التربوية التقليدية في تعميم التعليم الأساسي في إندونيسيا." *Studia Islamica , Indonesian Journal for Islamic Studies* ، ١ ، ع١ (١٩٩٤م) ، ٤٧-٦٩.

[٧] الكلزة ، رجب أحمد. " البرنامج التربوي لطلاب الدبلومة العامة في التربية وأثره في إكسابهم بعض الكفايات التدريسية ." *مجلة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية* ، ٢ (١٩٩٨م) ، ٢٨-٤٦.

[٨] مدكور ، علي أحمد . *تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الرباط : منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، ١٩٨٦م .

# Training Instructors of Arabic in Indonesia and Brunei Darussalam

**Abdelrahman Musa Abakar**

*Assistant Professor, Dept. of Arabic,*
*University of Brunei Darussalam*

**Abstract**. This study is comprised of two parts ; the first part is a general survey of the situation of teaching Arabic in Indonesia and Brunei and the programs of training teachers of Arabic in the institutions of higher learning in Indonesia and the University of Brunei Darussalam . The paper will also deal , in this part , with in-service training programs in Indonesia and Brunei Darussalam as well as with the modalities of training teachers and the modern trends in training teachers of Arabic to speakers of other languages.

The second part of the study is field work conducted in ten Indonesian universities ( with departments of Arabic ) and during a training course held at the University of Brunei Darussalam for training teachers of Arabic in Brunei secondary schools.

Two questionnaires were distributed to respondents aiming at clarifying the following :

1- Content of the curricula of colleges for training teachers of Arabic .

2- Actual training received by university and secondary school instructors of Arabic in Indonesia and Brunei Darussalam .

The author analyzed the data , drew the conclusions of the study , and came forward with suggestions aiming at improving the quality of training teachers of Arabic in Indonesia and Brunei Darussalam .

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٩٩-٢٤١ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

# الاستماع في مجال الدعوة: أهميته ووسائل تحسينه

**عبد الله بن إبراهيم اللحيدان**

*أستاذ مساعد، قسم الدعوة والاحتساب، كلية الدعوة والإعلام،*

*جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم لنشر في ١٤٢١/٢/٥هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٧/٢٥هـ)

**ملخص البحث**. يشغل الاستماع جزءا مهما من حياة كل إنسان وهو طريق أساس في تحصيل العلوم والمعرفة. وتبليغ دعوة الإسلام إلى الناس وهدايتهم إليه معظمه يتم عن طريق السماع، ولذلك فإن هذا البحث يهدف إلى إبراز مفهوم الاستماع وأهميته في مجال الدعوة إلى الله، وبيان ضرورة اهتمام الدعاة والمدعوين به، وبمعرفة طرقه وأدواته، وفي سبيل ذلك قام الباحث ببيان مدلول كل من الاستماع والإصغاء والإنصات، وأنواع الاستماع ودرجاته وأصناف المستمعين والوسائل التي تعين على حسن الاستماع. وقد قسم الباحث هذا البحث إلى فصلين يشمل كل واحد منهما ثلاثة مباحث، وأعقب ذلك بخاتمة تضمنت بعض النتائج التي توصل إليها الباحث.

## المقدمة

الحمد لله الذي وسع سمعه الأصوات، بديع الأرض والسموات، والصلاة والسلام على رسول الله وعلى أصحابه وأتباعه بإحسان إلى يوم الدين. أما بعد:

فإن السمع منة عظمى من الله بها على الإنسان، لا يدركها إلا من حرم منها وقد أنعم الله على الإنسان باللسان الذي ينطق به، والأذن التي يسمع بها، فإذا تعطل أحدهما فقد الإنسان جزءا كبيرا من حظه في التعلم.

ويركز كثير من الناس على تعلم الكلام وكيفية مخاطبة الآخرين، كما أن الدراسات الدعوية تركز على ذلك ببيان طرق تبليغ القول وفنون إيصاله إلا أنها قد لا تركز على الاستماع والإنصات من الداعية والمدعو.

وللاستماع درجات متفاوتة، وتحسين الاستماع وتطويره مما ينبغي أن يهتم به الداعية والمدعو على حد سواء، وهذا البحث يهدف إلى بيان مفهوم الاستماع ومايتعلق به من الإنصات والإصغاء وأهمية كل منهما في مجال الدعوة كما يهدف إلى بيان الوسائل التي تعين على السماع الصحيح.

وقد كان المرجع الأول لهذا البحث الكتاب والسنة، كما رجعت إلى كتب التفسير وشروح الأحاديث النبوية واستفدت مما ألف حديثا من الكتب العربية والكتب المترجمة التي تعنى بمهارات الاتصال ومخاطبة الآخرين.

### تساؤلات البحث

من المنتظر أن يجيب هذا البحث عن عدد من التساؤلات منها:

١ ـ ما مفهوم الاستماع؟

٢ ـ ما الفرق بين الاستماع والإنصات والإصغاء؟

٣ ـ ما أهمية الاستماع في مجال الدعوة وما مميزاته؟

٤ ـ ما أنواع الاستماع ودرجاته؟

٥ ـ ما أصناف المستمعين إلى الدعوة؟

٦ ـ ما الوسائل العامة لتحسين الاستماع؟

٧ ـ ما الوسائل التي تعين الداعية على حسن الاستماع؟

٨ ـ ما الوسائل التي تعين المدعو على حسن الاستماع؟

وقد قسمت هذا البحث إلى مقدمة وفصلين وخاتمة ضمنتها بعض النتائج والتوصيات ، ووضعت في نهاية البحث قائمة بالمصادر التي استفدت منها في كتابة هذا البحث.

أما الفصول فقد جعلت تقسيمها على النحو التالي :

الفصل الأول: الاستماع أهميته وأنواعه

وفيه ثلاثة مباحث :

المبحث الأول : مفهوم الاستماع

المبحث الثاني : أهمية الاستماع ومميزاته

المبحث الثالث : أنواع الاستماع وأصناف المستمعين

الفصل الثاني : وسائل تحسين الاستماع

وفيه ثلاثة مباحث :

المبحث الأول : الوسائل العامة

المبحث الثاني : الوسائل المتعلقة بالداعية

المبحث الثالث : الوسائل المتعلقة بالمدعو

أسأل الله التوفيق والسداد وأن يكون هذا البحث نافعًا مفيدًا ، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

## الفصل الأول: الاستماع أهميته وأنواعه

### المبحث الأول: مفهوم الاستماع

تتعدد المعاني والألفاظ التي ترتبط بالسمع ، فالاستماع والإنصات والإصغاء كلها تدور حول معنى واحد إلا أن بينها اختلافاً في المدلول ويتضح ذلك بالرجوع إلى مصادر اللغة لمعرفة مدلول كل كلمة منها.

**١ ــ الاستماع**

قال الراغب الأصفهاني: السمع قوة في الأذن يدرك الأصوات وفعله يقال له السمع أيضاً، وقد سمع سمعاً، ويعبر تارة بالسمع عن الأذن نحو قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ سَوَآءٌ عَلَيْهِمْ ءَأَنذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ ۝ خَتَمَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ وَعَلَىٰ سَمْعِهِمْ ۝ ﴾ [سورة البقرة، آية ٧] وتارة عن فعله كالسماع نحو قوله تعالى: ﴿ إِنَّهُمْ عَنِ ٱلسَّمْعِ لَمَعْزُولُونَ ۝ ﴾ [سورة الشعراء، آية ٢١٢]، وقوله تعالى: ﴿ أَوْ أَلْقَى ٱلسَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ۝ ﴾ [سورة ق، آية ٣٧]، وتارة عن الفهم وتارة عن الطاعة قال تعالى عن اليهود: ﴿ قَالُواْ سَمِعْنَا وَعَصَيْنَا ۝ ﴾ [سورة البقرة، آية ٩٣] أي فهمنا قولك ولم نأتمر به [١، ص٢٤٨].

وفي *لسان العرب*: "السمع: حسّ الأذن، واستمع له وإليه وتسمع إليه: أصغى، والسمع ما وقر في الأذن من شيء تسمعه" [٢، جـ ٨، ص ١٦٢].

فالسمع هو إدراك الصوت بحاسة الأذن ويتفاوت الناس في ذلك على ما سيأتي بيانه عند الحديث عن أنواع الاستماع.

ويأتي السمع بمعنى الإجابة كقول سمع الله لمن حمده يعني: استجاب.

والسمع المضاف إلى الله عز وجل ينقسم إلى قسمين: «سمع يتعلق بالمسموعات فيكون معناه إدراك الصوت، وسمع بمعنى الاستجابة فيكون معناه يجيب من دعاه؛ لأن الدعاء صوت ينطلق من الداعي، وسمع الله دعاءه يعني استجاب دعاءه، وليس المراد سمعه مجرد سماع فقط؛ لأن هذا لا فائدة منه؛ بل الفائدة أن يستجيب الله الدعاء» [٣، ص٢٧٢].

**٢ ــ الإنصات**

الإنصات جزء من الاستماع فلا يتم الاستماع الصحيح إلا به، وهو يعني السكوت.

قال ابن فارس: "النون والصاد والتاء كلمة واحدة تدل على السكوت" [٤، جـ٥، ص٤٣٤].

وقال ابن الأثير: "أنصت ينصت إنصاتا إذا سكت سكوت مستمع" [٥، جـ٥، ص٦٢].

والمراد بالإنصات هنا إنصات الاستماع وهو الأصل، قال ابن منظور: "الإنصات هو السكوت والاستماع للحديث، ويقال: أنصتوني أي: استمعوا إليّ" [٢، جـ٢، ص٩٨].

## الفرق بين الإنصات والاستماع

ونظراً لما بين الاستماع والإنصات من الارتباط فقد يفسر أحدهما بالآخر. قال ابن كثير رحمه الله: "قوله تعالى ﴿فَلَمَّا حَضَرُوهُ قَالُوٓاْ أَنصِتُواْ﴾ [سورة الأحقاف آيات: ٢٦-٣٠] أي: استمعوا" [٦، جـ٤، ص١٧٩].

وهو تفسير للغاية من الإنصات إذ المقصود منه الاستماع، كما قال الشوكاني رحمه الله: "أي قال بعضهم لبعض اسكتوا أمروا بعضهم بعضا بذلك؛ لأجل أن يسمعوا" [٧، جـ٥، ص٢٥].

وهذا كله يبين أن "الإنصات إنما يراد به في الأصل الاستماع" [٨، جـ٧، ص٣٥٤].

وهذه المعاني للإنصات تبين أهميته في عملية السماع إذ لا يكتمل فهم المرء وعلمه حتى يجتمع له الاثنان.

إن حسن الاستماع لا يعني بالضرورة مجرد الإنصات، كما أن الاستماع بدون الإنصات لا يحقق السماع الصحيح، إذ أن الإنصات يكون للفهم ولذلك فإن تقليل الكلام من حسن الإصغاء والإنصات [٩، جـ٢، ص٨١٣؛ جـ٣، ص٥٨٥؛ ١٠، ص١١١].

وقد جاء الأمر بالجمع بين الاستماع والإنصات في كتاب الله حال سماع القرآن العظيم. قال تعالى: ﴿ وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُواْ لَهُۥ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ [ سورة الأعراف، آية ٢٠٤].

قال قتادة: "كانوا يتكلمون في الصلاة أول ما أمروا بها، كان الرجل يجيء وهم في الصلاة فيقول لصاحبه كم صليتم؟ فيقول كذا وكذا، فأنزل الله هذه الآية: ﴿ وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُواْ لَهُۥ وَأَنصِتُواْ ﴾، فأمروا بالاستماع والإنصات، علم أن الإنصات هو أحرى أن يستمع العبد ويعيه ويحفظه، علم أن لن يفقهوا حتى ينصتوا، والإنصات باللسان والاستماع بالأذنين" [١١، جـ٢، ص٢٨٦].

ويزيد الأمر وضوحاً في التفريق بين الاستماع والإنصات ما قاله ابن حجر رحمه الله: "وقد وقع التفريق بين الإنصات والاستماع في قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُواْ لَهُۥ وَأَنصِتُواْ ﴾ [ سورة الأعراف، آية ٢٠٤] ومعناهما مختلف. فالإنصات هو السكوت، وهو يحصل ممن يستمع وممن لا يستمع كأن يكون مفكراً في أمر آخر" [١٢، جـ١، ص٢١٧].

ويرى الإمام ابن حجر - أيضاً - أن الاستماع قد يكون مع السكوت وقد يكون مع النطق بكلام آخر لا يشتغل الناطق به عن فهم ما يقول الذي يستمع منه [١٢، جـ١، ص٢١٧].

وهذا الذي ذكره لا يتصور إلا أن يستمع المرء في حال سكتاته عن الكلام؛ أما إذا كان المرء مسترسلاً في الكلام فلا يستطيع السمع وفهم ما يريده منه المتكلم على الوجه الصحيح. وإذا كان الإنصات يتعلق باللسان أي السكوت فإنه يتعدى إلى الإنصات بالعينين أيضاً، "قال مطرف بن عبدالله: الإنصات من العينين، وقال علي بن المديني: إذا حدثت رجلاً فلم ينظر إليك لم يكن منصتاً، وهذا محمول على الغالب والله أعلم" [١٢،

جـ١ ، ص٢١٧]. ومن هنا فإن الإنصات لا يقتصر على السكوت فقط بل ينصت المرء بعينيه وذلك بتركيز الانتباه على حركات المتحدث وانفعالاته، ومشاعره وتعبيراته اللغوية والجسدية [١٣ ، ص١١٩].

ويرى السعدي رحمه الله أن الأمر يتجاوز ذلك إلى ترك ما يشغل عن الاستماع قال ـ رحمه الله : "والفرق بين الاستماع والإنصات أن الإنصات في الظاهر ترك التحدث أو الاشتغال بما يشغل عن استماعه. وأما الاستماع فهو أن يلقي سمعه ويحضر قلبه ويتدبر ما يستمع، فإن من لازم على هذين الأمرين حين يتلى كتاب الله فإنه ينال خيراً كثيراً، وعلماً غزيراً وإيماناً مستمراً متجدداً وهدى متزايداً وبصيرة في دينه" [١٤ ، ص٢٧٦].

ويتبين من هذا أن الاستماع يكون بالأذن، والإنصات قدر زائد يعني تركيز حاستي السمع والبصر على كلام المتحدث وعدم الاشتغال بشيء آخر عنه سواء بالحديث أو الحركة.

### ٣ ــ الإصغاء

والإصغاء له تعلق خاص بالسمع وهو ثالث المفردات المتعلقة بالسمع ولنتبين ذلك نعرض لمدلوله اللغوي.

جاء في معجم *مقاييس اللغة* : "الصاد والعين والحرف المعتل أصل صحيح يدل على الميل، وأصغى إليه مال بسمعه نحوه وأصغيت الإناء أملته" [٤ ، جـ٣ ، ص٢٨٩].

وفي *لسان العرب* : "أصغى إليه رأسه وسمعه : أماله" [٢ ، جـ١٤ ، ص٤٦١].

فالإصغاء يعني الإمالة بالشيء وفي *صحيح البخاري* رحمه الله قالت عائشة رضي الله عنها : "كان النبي ﷺ يصغي إلي رأسه وهو يجاور في المسجد فأرجله وأنا حائض" [١٥ ، الاعتكاف ، ٢].

قال ابن حجر رحمه الله : "يصغي أي : يميل" [١٢ ، جـ٤ ، ص٢٧٣].

والإصغاء يشمل المعنيين الحسي والعاطفي ، فقد يصغي الإنسان برأسه أو جسده نحو الآخر وقد يصغي بقلبه ، ومن هنا فإن الإصغاء الذي هو الميل قد يكون بالجسد وقد يكون بالقلب ، وقد جاء الإصغاء في القرآن الكريم مرتبطا بالقلب بصفة خاصة كما في قوله تعالى : ﴿إِن تَتُوبَآ إِلَى ٱللَّهِ فَقَدْ صَغَتْ قُلُوبُكُمَا ﴾[ سورة التحريم ، آية ٤]، وقوله تعالى : ﴿ وَلِتَصْغَىٰٓ إِلَيْهِ أَفْـِٔدَةُ ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِٱلْـَٔاخِرَةِ ﴾ [ سورة الأنعام، آية ١١٣] ، قال البغوي : "أي تميل إليه" [١٦ ، جـ٣ ، ص١٨] . ولعل في ذلك إشارة إلى أن الإصغاء للسمع متعلق بالقلب بشكل أكبر، أي أن السامع لابد أن يجمع بين الاستماع والإنصات والإصغاء الذي هو الميل بالقلب نحو المتحدث.

ولا يقف الإصغاء عند هذا المعنى بل هو ميل بالجسد أيضاً إلى المتحدث بمعنى أن يميل السامع بجسمه نحو المتحدث.

والإصغاء يكون من المدعو إلى الداعية ويكون أيضاً من الداعية إلى المدعو، إصغاء حسياً بميل أحدهما إلى الآخر مقترباً منه ، وإصغاءً عاطفياً بميل القلب بالمحبة ، وإصغاء بالسمع لما يقول كل منهما.

ويتبين لنا بعد عرض المدلول اللغوي للكلمات الثلاث : السماع والإنصات والإصغاء أن الاستماع بالأذن والإنصات باللسان والعين والإصغاء بالقلب والجسم ، وإن توافر هذه الثلاث في الداعية والمدعو من متطلبات الدعوة الرئيسة ولوازمها ، وسيأتي مزيد بيان للضوابط المكملة لها إن شاء الله.

## المبحث الثاني: أهمية الاستماع ومميزاته

### أولاً : أهمية الاستماع

الاستماع إحدى المهارات الأساسية لتحصيل العلوم والمعرفة وهو طريق إلى فهم المسائل وإدراك حقائق الأشياء.

ويمضي المرء جزءاً كبيراً من حياته مستمعاً، بل إن الإنسان يقضي معظم سنوات تحصيله الدراسي مستمعا. وتشير إحدى الدراسات على طلبة إحدى المدارس إلى أن الطلاب يمضون من الوقت ٥٢,٥٪ في الاستماع، ١٧,٣٪ في القراءة، و١٦,٣٪ في الكلام و١٣,٩٪ في الكتابة [١٧، ص١٥].

إن قدرة العقل على استقبال المعلومات أكبر من قدرته على إرسالها، وإذا كان الناس يتكلمون ١٢٠ كلمة في الدقيقة فإنهم يستمعون ٤٨٠ كلمة في الدقيقة، أي أربعة أضعاف ما يتكلمون [١٣، ص١٢٤؛ ١٨، ص٢٨].

ولذلك فإن مدار تحصيل الإنسان يتوقف على كيفية استماعه وإتقانه للاستماع.

وليس بدعاً أن تهتم كثير من الدراسات في المجتمع الغربي بالاستماع وتجرى الدراسات والبحوث لبيان أهميته حتى أصبح الاستماع فناً يتعلمه الأفراد كما يتعلمون الكلام [١٩، ص٢٤٥؛ ١٣، ص١١٩].

إن المتأمل للمدلول اللغوي السابق يتبين له اهتمام العرب بالسماع، وإذا كان العرب إبان تنزل القرآن من أكمل أمم الأرض بياناً ومنطقاً فإن لهم حظاً وافراً من السماع.

ولم يقف الأمر عند هذا الحد بل كانوا يتعلمون السماع كما يتعلمون الكلام، وقد أورد الخطيب البغدادي في *كتاب الفقيه والمتفقه* ما يشير إلى ذلك عن أحد الحكماء أنه قال لابنه: يا بني تعلم حسن الاستماع كما تعلم حسن الكلام، فإن حسن الاستماع إمهالك المتكلم حتى يفضي إليك بحديثه، والإقبال بالوجه والنظر، وترك المشاركة في حديث أنت تعرفه [٢٠، جـ٢، ص١٣٣].

كما كان العرب يتعلمون الإنصات كما يتعلمون الكلام، قال أبو الذيال: تعلم الصمت كما تتعلم الكلام، فإن كان الكلام يهديك فإن الصمت يقيك ولك في الصمت

خصلتان: خصلة تأخذ بها من علم من هو أعلم منك وتدفع بها جهل من هو أجهل منك [٢١، جـ١، ص١٣٨].

وكان العلماء قديمًا وحديثًا يتواصون بضرورة الاستماع والإنصات ويرون أن العلم يبدأ بهما، قال سفيان الثوري: أول العلم الإنصات ثم الاستماع ثم الحفظ ثم العمل به ثم النشر [٢٢، ص٣٤]، ومثله أيضاً روي عن محمد بن النضر الحارثي. قال: "كان يقال أول العلم الإنصات له ثم الاستماع له ثم حفظه ثم العمل به ثم بثه" [٢٣، ص٥١٠؛ ٢٤، جـ٨، ص١٧٥].

والاستماع والإنصات والإصغاء طريق أساس إلى فهم الحق ومن ثم قبوله، ومما يشهد لذلك ويؤيده ما جاء في *صحيح مسلم* من حديث ضماد ـ رضي الله عنه ـ وكان من أزد شنوءة فسمع سفهاء من أهل مكة يقولون: إن محمداً مجنون، فقال: لو أني رأيت هذا الرجل لعل الله يشفيه على يدي، فلما عرض على النبي ﷺ أن يرقيه قال رسول الله ﷺ: "إن الحمد لله نحمده ونستعينه، من يهده الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمداً عبده ورسوله أما بعد." فقال ضماد لما سمع هذه الكلمات: أعد علي كلماتك هؤلاء" فأعادهن رسول الله ﷺ ثلاث مرات فقال: لقد سمعت قول الكهنة وقول السحرة وقول الشعراء فما سمعت مثل كلماتك هؤلاء، فبسط يده وأسلم [٢٥، الجمعة، ١٣].

بهذه الكلمات القصيرة تحقق إسلام ضماد رضي الله عنه، فالسماع الصحيح يقود إلى القبول والإذعان للحق، وقد أثنى الله على عباده المؤمنين الذين قادهم السمع إلى القبول والطاعة والإذعان قال تعالى: ﴿ ءَامَنَ ٱلرَّسُولُ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَّبِّهِۦ وَٱلْمُؤْمِنُونَ ۚ كُلٌّ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَمَلَـٰٓئِكَتِهِۦ وَكُتُبِهِۦ وَرُسُلِهِۦ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّن رُّسُلِهِۦ ۚ وَقَالُوا۟ سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا ۖ غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ ٱلْمَصِيرُ ﴿٢٨٥﴾ ﴾ [سورة البقرة، آية ٢٨٥] وقال تعالى: ﴿ فَبَشِّرْ عِبَادِ ﴿١٧﴾ ٱلَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ ٱلْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُۥٓ ﴿١٨﴾ ﴾ [سورة

الزمر، الآيتان ١٧، ١٨]، والسماع الصحيح يوجب للقلب أحوالاً عظيمة من الاستجابة والتأثر والراحة والطمأنينة، كما قال تعالى: ﴿ وَإِذَا سَمِعُوا۟ مَآ أُنزِلَ إِلَى ٱلرَّسُولِ تَرَىٰٓ أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ ٱلدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا۟ مِنَ ٱلْحَقِّ يَقُولُونَ رَبَّنَآ ءَامَنَّا فَٱكْتُبْنَا مَعَ ٱلشَّٰهِدِينَ ﴿٨٣﴾ ﴾ [سورة المائدة، آية ٨٣]، فالسماع رسول الإيمان إلى القلب، وداعيه ومعلمه، وهو أصل العقل وأساس الإيمان الذي انبنى عليه [٢٦، جـ١، ص٤٨٢].

وقد جاءت آيات عديدة في القرآن الكريم تحذر من سلوك سبيل المغضوب عليهم الذين سمعوا سماع تعنت وعناد وعصوا رسل الله وقالوا سمعنا وعصينا، فغطوا أسماعهم إلا عن سماعٍ يقصدون به رد الحق أو تحريفه.

وفي قصص الأنبياء عليهم السلام وهديهم ما يبين أنهم كانوا أكمل الناس في الاستماع والإنصات فهم يستمعون إلى مخالفيهم وينصتون لهم عندما يتحدثون، ويصبرون على ما يكون منهم من سفاهة في القول ومخالفة في الرأي وسخرية بالدعوة وعناد في دفع الحق.

إن التربية على الإنصات وحسن الاستماع من آداب الإسلام الظاهرة، حيث يؤمر المسلم بالاستماع والإنصات حال قراءة القرآن، إذ هو موضوع الدعوة ومادتها، فينبغي للمدعو أن ينصت إليه فهو أدعى إلى التأثر به، قال تعالى: ﴿ وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥ وَأَنصِتُوا۟ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴿٢٠٤﴾ ﴾ [سورة الأعراف، آية ٢٠٤].

قال البقاعي: "فاستمعوا له: أي ألقوا إليهم أسماعكم مجتهدين في عدم شاغل يشغلكم عن السمع، ولما كان بعض الفهماء يسمع وهو يتكلم، أشار إلى أن هذا الكتاب أعلى قدرا من أن يناله من يشتغل عنه بأدنى شغل، فقال: وأنصتوا أي للتأمل والتدبر

لتنجلي قلوبكم فتعلموا حقيقته فتعملوا بما فيه ولا يكون في صدوركم حرج منه" [٢٧ ، جـ٣ ، ص١٧٨].

وقد قصر بعض العلماء الإنصات على قراءة القرآن في الصلاة استنادا إلى سبب نزولها ورد ذلك بعض العلماء ، قال الشوكاني رحمه الله : "أمرهم الله سبحانه بالاستماع للقرآن والإنصات له عند قراءته ؛ لينتفعوا به ويتدبروا ما فيه من الحكم والمصالح ، قيل : هذا الأمر خاص بوقت الصلاة عند قراءة الإمام ، ولا يخفاك أن اللفظ أوسع من هذا والعام لا يقصر على سببه ، فيكون الاستماع والإنصات عند قراءة القرآن في كل حالة وعلى أي صفة مما يجب على السامع" [٧ ، جـ٢ ، ص٢٨٠].

والإنصات إلى الخطبة كذلك من شعائر الإسلام وواجباته ، قال ابن القيم رحمه الله : "ومن خصائص يوم الجمعة : الإنصات للخطبة إذا سمعها وجوبا في أصح القولين فإن تركه كان لاغيا ومن لغا فلا جمعة له" [٢٨ ، جـ١ ، ص٣٧٧].

وقد حذر رسول الله ﷺ من اللغو ومن كل ما يصرف المستمع عن الخطبة بقول أو فعل ، ففي *الصحيحين* مرفوعا : "إذا قلت لصاحبك يوم الجمعة أنصت والإمام يخطب فقد لغوت" [١٥ ، الجمعة ، ٣٦ ؛ ٢٥ ، الجمعة ، ٣].

قال الإمام النووي رحمه الله : "ومعنى لغوت أي : قلت اللغو وهو الكلام الملغي الساقط الباطل المردود ، وقيل : معناه قلت غير الصواب ، وقيل : تكلمت بما لا ينبغي ، ففي الحديث : النهي عن جميع أنواع الكلام حال الخطبة ، ونبه بهذا على ما سواه لأنه إذا قال : أنصت وهو في الأصل أمر بمعروف ، وسماه لغوا فغيره من الكلام أولى" [٢٩ ، جـ٣ ، ص٣٨٧]. كما أرشد النبي ﷺ إلى فضل الاستماع والإنصات كما جاء في رواية لمسلم : "من توضأ فأحسن الوضوء ثم أتى الجمعة فاستمع وأنصت ، غفر له ما بينه وبين الجمعة وزيادة ثلاثة أيام ومن مس الحصى فقد لغا" [٢٥ ، الجمعة آية ٨].

إن خطبة الجمعة زاد للمسلم يتكرر كل أسبوع، وفي إيجاب الإنصات إليها دليل على حرص الإسلام على توفير كل أسباب الاستفادة من الخطبة من التطهر والتطيب، إذ أن الرائحة الكريهة تضايق المدعو وتعيق من حالة الإنصات لديه.

وجدير بالذكر أن الإنصات في خطبة الجمعة يفوق الإنصات في أي وسيلة أخرى، فالإنصات فيها ليس اختياريا بل واجب على المصلين وكلما ارتفع معدل الإنصات للخطبة ارتفع رصيدهم من الجزاء عند الله [٣٠، ص٨٤].

إن إهمال الإنصات حال سماع القرآن الكريم وعند سماع خطبة الجمعة مع كونه يوقع الإنسان في المحظور ويوجب الإثم لمن تعمده فإنه أيضا يفوت الانتفاع بهما ومن عطل قلبه عن سماع القرآن والانتفاع بالخطبة تسبب في قسوة قلبه أو فساده، وفي تكرر سماع الإنسان للقرآن في كل يوم وسماعه للخطبة كل أسبوع تربية عملية على الاستماع والإنصات.

**ثانيا : مميزات الاستماع**

تبين من خلال الحديث عن أهمية الاستماع وفضله ما يحصله المستمع من فوائد متعددة، وفي مجال الدعوة فإن المستمع بحق يستجيب للدعوة ويتأثر بها.

ومن خلال الهدي النبوي يتبين لنا أهمية الاستماع ومميزاته فمع أنه طريق أساس لقبول الحق واتباعه فإن له ميزات أخرى يفيد منها الداعية والمدعو ونجمل هذه المميزات فيما يلي :

١ ـ إن الاستماع طريق إلى فهم المدعوين، ومعرفة احتياجاتهم مما يجعل الداعية يحيط بما حوله ويفهم بيئة المدعو وما يناسب في دعوته.

٢ ـ إن الاستماع الجيد يزيل المشكلات التي تنشأ عن عدم فهم ما يريده المدعو، وبالتالي فإنه يجعل الداعية يستطيع اتخاذ الوسيلة المناسبة في الدعوة، ويجنبه المشكلات التي تعيق الدعوة.

٣ ـ إن الاستماع الجيد يجعل الداعية متمكنا في دعوته، ويجعل المدعو أيضا واثقا من نفسه في استجابته للحق وفهمه، فالاستماع الجيد زيادة في قوة الداعية والمدعو على حد سواء وهو أيضا دليل على الذكاء.

٤ ـ إن الاستماع الجيد طريق إلى نفوذ المستمع إلى المتحدث وتغلغله في نفسه وطريق إلى كسب الاحترام، والناس عموما يحبون من يستمع إليهم أكثر من محبتهم من يستمعون إليه.

٥ ـ إن الاستماع الجيد طريق إلى امتصاص غضب المدعو، وتهدئته، كما أنه يجلب المحبة ويقوي مكانة الداعية عند الآخرين، ويعزز من فرص نجاح الدعوة [١٨، ص٢٦؛ ٣١، ص١٣٤].

## المبحث الثالث: أنواع الاستماع وأصناف المستمعين

### المطلب الأول: أنواع الاستماع

قبل الحديث عن أنواع الاستماع لابد من الإشارة إلى موضوع الاستماع فإذا كان السماع أصل العقل ورسول الإيمان إلى القلب فإن الشأن كله في المسموع ومضمونه.

قال ابن القيم رحمه الله: "المسموع على ثلاثة أضرب:

أحدها: مسموع يحبه الله ويرضاه وأمر به عباده وأثنى على أهله ورضي عنهم به.

الثاني: مسموع يبغضه ويكرهه ونهى عنه ومدح المعرض عنه.

الثالث: مسموع مباح مأذون فيه لا يحبه ولا يبغضه، ولا مدح صاحبه ولا ذمه، فحكمه حكم سائر المباحات من المناظر والمشام والمطعومات والملبوسات المباحة، فمن

حرم هذا النوع الثالث، فقد قال على الله ما لا يعلم وحرم ما أحل الله، ومن جعله دينا وقربة يتقرب به إلى الله فقد كذب على الله وشرع دينا لم يأذن به الله وضاهأ بذلك المشركين" [٢٦، جـ١، ص٤٨٢].

ومجال هذا البحث يتعلق بالنوع الأول فالدعوة إلى الله والإيمان به وبملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، والقدر خيره وشره، وشرائع الإسلام وآدابه من أعظم المسموعات وأحسنها ﴿ وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِّمَّن دَعَآ إِلَى ٱللَّهِ وَعَمِلَ صَٰلِحًا وَقَالَ إِنَّنِى مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴾ [سورة فصلت، آية٣٣].

وهذا النوع ترتبط به حياة القلب فمن حرمه مات قلبه وشقي في الدنيا والآخرة، وتتفاوت سعادة الناس بحسب حظهم من هذا النوع فمن أوتي حظا منه زاد إيمانه ودخل النور إلى قلبه.

ومن هنا فإن السمع طريق إلى حياة القلب، ولا حياة للمرء إلا بحياة قلبه وسمعه وإذا طبع على القلب حيل بينه وبين السمع قال تعالى: ﴿ وَنَطْبَعُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ ﴾ [سورة الأعراف، آية، ١٠٠].

قال ابن جرير عند تفسير هذه الآية: "نختم على قلوبهم فهم لا يسمعون موعظة ولا تذكيرا سماع منتفع بهما" [٣٢، جـ٩، ص٩]، فإذا طبع على القلب لم ينتفع صاحبه بسمعه.

فبين القلب والسمع ارتباط وثيق قال تعالى في سورة ق بعد سياق الحديث عن البعث والنشور وأحوال القيامة والاحتضار ومآل أهل الجنة وأهل النار قال تعالى: ﴿ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُۥ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى ٱلسَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ﴾ [سورة ق، آية٣٧].

قال الإمام البغوي: "استمع القرآن واستمع ما يقال له لا يحدث نفسه بغيره، تقول العرب: ألق إلي سمعك أي استمع، وهو شهيد أي حاضر القلب ليس بغافل ولا ساه" [١٦، جـ٧، ص٣٦٤].

وقال الإمام ابن القيم رحمه الله في تفسير هذه الآية: "الناس ثلاثة: رجل قلبه ميت فذلك الذي لا قلب له فهذا ليست هذه الآية ذكرى في حقه.

الثاني: رجل قلبه حي مستعد، لكنه غير مستمع للآيات المتلوة التي يخبر بها الله عن الآيات المشهودة إما لعدم ورودها أو لوصولها إليه ولكن قلبه مشغول عنها بغيرها فهو غائب القلب ليس حاضرا فهذا أيضا لا تحصل له الذكرى مع استعداده ووجود قلبه.

والثالث: رجل حي القلب مستعد تليت عليه الآيات فأصغى بسمعه وألقى السمع وأحضر قلبه ولم يشغله بغير فهم ما يسمعه فهو شاهد القلب ملق السمع فهذا القسم هو الذي ينتفع بالآيات المتلوة والمشاهدة" [٢٦، جـ١، ص٤٤٢].

فلا يكفي وجود القلب بل ولا حياته واستعداده بل لابد معه من الاستماع والإصغاء للآيات المتلوة والمشاهدة.

ويقدر اهتمام المدعوين بحسن الاستماع يكون نصيبهم من الدعوة وقبولها والعمل بها.

وتتفاوت مراتب الاستماع والإنصات بحسب مراتب المستمعين، ويمكن أن نستدل على هذه المراتب من خلال ما تقدم من الحديث عن المعنى اللغوي للاستماع والإنصات والإصغاء، فكل واحدة من هذه الثلاث لها مراتب، ومن كمل نفسه بأن جمع بين حسن الاستماع وحسن الإنصات وحسن الإصغاء انتفع بما يقال وتأثر به.

إن من الناس من يحسن الاستماع دون الإنصات أو يحسن الاستماع والإنصات دون الإصغاء فيكون حظه أقل من التأثر والإجابة.

ولا يعني أن حصول هذه الثلاث مجردة توصل إلى ذلك التأثر بل لا بد من الفهم والعقل، ولذلك فإن الاستماع ينقسم إلى ثلاثة أقسام.

الأول: سماع إدراك بحاسة الأذن.

والثاني: سماع فهم وعقل.

والثالث: سماع فهم وإجابة وقبول [٢٦، جـ١، ص٤٨٥].

والسماع الأخير هو الذي أمر الله به وأثنى على أهله.

فالكفار قد سمعوا سماع الإدراك ولكنهم لم يفهموا ويعقلوا ما جاء عن الله، وذلك لما على قلوبهم من الأسباب التي تمنع من الفهم قال تعالى: ﴿ وَمِنْهُم مَّن يَسْتَمِعُ إِلَيْكَ وَجَعَلْنَا عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَن يَفْقَهُوهُ وَفِيٓ ءَاذَانِهِمْ وَقْرًا ﴾ [سورة الأنعام، آية ٢٥].

بل إن بعض الكفار لو سمعوا سماع فهم لم ينقادوا إلى الحق كما قال تعالى: ﴿ وَلَوْ عَلِمَ ٱللَّهُ فِيهِمْ خَيْرًا لَّأَسْمَعَهُمْ وَلَوْ أَسْمَعَهُمْ لَتَوَلَّوا وَّهُم مُّعْرِضُونَ ﴾ [سورة الأنفال، آية ٢٣].

قال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله: "أي لأفهمهم ما سمعوه ثم قال ولو أفهمهم مع هذه الحال التي هم عليها لتولوا وهم معرضون، فقد فسدت فطرتهم فلم يفهموا ولو فهموا لم يعملوا فنفى عنهم صحة القوة العلمية وصحة القوة العملية" [٣٣، جـ٧، ص٢٦]. فهؤلاء الكفار سمعوا سماع إدراك بآذانهم ولما ينقادوا للحق أو يفهموه بل وإن فهموه فإنهم لن ينقادوا إليه "لأن في قلوبهم من دواعي التولي والإعراض ما يمنعهم من الانتفاع بما سمعوه" [٢٦، جـ١، ص ص٤٤، ٤٨٤].

إن إدراك الصوت بالأذن وسماعه المجرد لا يوجب لصاحبه الثمرة المرجوة منه، فالدعوة أحوج ما تكون إلى آذان صاغية مع قلوب واعية، والتبليغ الذي أمر به الأنبياء عليهم السلام ليس مجرد إيصال الصوت إلى السامعين دون أن يعقلوا ويفهموا ويعملوا بما سمعوه، ولذلك فقد راعى الأنبياء عليهم السلام ذلك حين تبليغهم الرسالة فأخذوا بكل الأسباب التي تعين على سماع المدعو سماعا صحيحا مما سيأتي الحديث عنه في الفصل الثاني. وجدير بالذكر هنا أن القصد في الاستماع إحدى أهم مراتبه ومستلزماته فلا يتحقق سماع صحيح إن لم تكن نية صادقة في قلب المستمع، ولذلك فإن المرء لا يؤاخذ بمجرد السماع المحرم.

قال ابن تيمية رحمه الله : "فالرجل لو يسمع الكفر والكذب والغناء من غير قصد منه بل كان مجتازا بطريق فسمع ذلك لم يأثم بذلك باتفاق المسلمين ، ولو جلس واستمع إلى ذلك ولم ينكر ، لا بقلبه ولا بلسانه ولا بيده كان آثما باتفاق المسلمين" [٣٣، جـ٣٠، ص٢١٢].

وكذلك الأمر في الثواب والأجر فلو كان الرجل مارا فسمع القرآن من غير أن يستمع إليه لم يؤجر على ذلك وإنما يؤجر على الاستماع الذي يقصد، فالأمر والنهي والوعد والوعيد متعلق بالاستماع لا بالسماع [٣٣، جـ٣٠، ص ص٢١٣ ، ٢١٤].

وأما ما لم يقصد الإنسان من الاستماع فلا يترتب عليه لا نهي ولا ذم باتفاق الأئمة، ولهذا إنما يترتب الذم والمدح على الاستماع لا على السماع، فالمستمع للقرآن يثاب عليه والسامع له من غير قصد وإرادة لا يثاب على ذلك إذا الأعمال بالنيات [٣٣، جـ١٠ ، ص٧٨].

فالسماع يختلف عن الاستماع في أن الأول إدراك الصوت دون بذل الجهد.

أما الثاني ففيه بذل الجهد في السماع [١٧ ، ص١٥].

ويتعدى أمر النية إلى أبعد من ذلك إذ أن المستمع لابد أن يكون سماعه بنية الفهم والاستجابة للحق، وهذا الأمر له أهميته العظيمة في ميدان الدعوة، إذ أن إيصال الدعوة وخصوصا الدعوة الفردية يتم عن طريق الحوار والموعظة الحسنة والجدال بالتي هي أحسن إن تطلب الأمر ذلك، وكل هذه تتطلب حسن الاستماع، بل تتطلب أيضا القصد الصحيح في الاستماع. "إن أغلب الناس لا يستمعون بنية الفهم بل يستمعون بنية الرد، فهم إما أن يتكلموا أو يستعدوا للكلام" [١٩ ، ص ٢٤٥]، وإن الاستماع بنية الرد يقلل كثيرا من قبول الحق بل قد يجعل على القلب غطاء عن قبول الحق والانقياد له.

ثم يستدل الإمام ابن تيمية على هذه الأصناف الأربعة من القرآن الكريم، فالصنف الأول ، الذين قال الله فيهم : ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَا تَسۡمَعُواْ لِهَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانِ وَٱلۡغَوۡاْ فِيهِ لَعَلَّكُمۡ تَغۡلِبُونَ ﴾ [ سورة فصلت، آية٢٦].

والصنف الثاني : من سمع الصوت ولم يفقه المعنى كمن قال الله فيهم : ﴿ وَمَثَلُ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ كَمَثَلِ ٱلَّذِي يَنۡعِقُ بِمَا لَا يَسۡمَعُ إِلَّا دُعَآءٗ وَنِدَآءٗۚ صُمُّۢ بُكۡمٌ عُمۡيٞ فَهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ ﴾ [ سورة البقرة، آية١٧١]، ومن قال الله فيهم: ﴿ وَمِنۡهُم مَّن يَسۡتَمِعُ إِلَيۡكَۖ وَجَعَلۡنَا عَلَىٰ قُلُوبِهِمۡ أَكِنَّةً أَن يَفۡقَهُوهُ وَفِيٓ ءَاذَانِهِمۡ وَقۡرٗاۚ ﴾ [ سورة الأنعام، آية٢٥].

قال رحمه الله : وليس كل من سمع وفقه يكون فيه خير بل قد يفقه ولا يعمل بعلمه فلا ينتفع به فلا يكون فيه خيرا.

والصنف الثالث ، من سمع الكلام وفقهه لكنه لم يقبله ولم يطع أمره كاليهود الذين قال الله فيهم: ﴿ مِّنَ ٱلَّذِينَ هَادُواْ يُحَرِّفُونَ ٱلۡكَلِمَ عَن مَّوَاضِعِهِۦ وَيَقُولُونَ سَمِعۡنَا وَعَصَيۡنَا ﴾ [ سورة النساء، آية٤٦].

والصنف الرابع : الذين سمعوا سماع فقه وقبول فهذا هو السماع المأمور به كما قال تعالى: ﴿ وَإِذَا سَمِعُواْ مَآ أُنزِلَ إِلَى ٱلرَّسُولِ تَرَىٰٓ أَعۡيُنَهُمۡ تَفِيضُ مِنَ ٱلدَّمۡعِ مِمَّا عَرَفُواْ مِنَ ٱلۡحَقِّۖ ﴾ [ سورة المائدة، آية٨٣].

وهذا الأصناف من المستمعين تتفاوت بحسب استعداد السامع وقوة المسموع ومادته ، وكل صنف من هذه الأصناف ينقسم إلى مراتب بحسب ذلك [٣٣، جـ١٦ ، ص ص١٢ ، ١٣].

ومعنى كنت سمعه يعني أني أسدده في سمعه فلا يسمع إلا ما يرضي الله أي أن الله يسدده ويحفظه في سمعه [٣٥، جـ٥، ص٣١٧؛ ٣٦، ص٢٣].

إن هذا الصنف من السامعين لا يسمعون إلا بالله وهم من امتدحهم الله بقوله: ﴿ وَإِذَا سَمِعُواْ ٱللَّغْوَ أَعْرَضُواْ عَنْهُ وَقَالُواْ لَنَآ أَعْمَٰلُنَا وَلَكُمْ أَعْمَٰلُكُمْ سَلَٰمٌ عَلَيْكُمْ لَا نَبْتَغِى ٱلْجَٰهِلِينَ ﴾ [سورة القصص، آية ٨٢]. وقوله: : ﴿ وَٱلَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ ٱلزُّورَ وَإِذَا مَرُّواْ بِٱللَّغْوِ مَرُّواْ كِرَامًا ﴾ [سورة الفرقان، آية ٨٢]، وقوله: ﴿ وَإِذَا سَمِعُواْ مَآ أُنزِلَ إِلَى ٱلرَّسُولِ تَرَىٰٓ أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ ٱلدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُواْ مِنَ ٱلْحَقِّ ﴿٨٣﴾ ﴾ [سورة المائدة، آية ٨٣].

وهؤلاء قد بلغوا الغاية في تنزيه أسماعهم عن الباطل واللغو، وهم عند سماع الحق يلقون أسماعهم وينصتون بألسنتهم وأعينهم ويصغون بقلوبهم وأبدانهم فينتفعون بالذكرى كما قال تعالى: ﴿ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُۥ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى ٱلسَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ﴾ [سورة ق، آية ٣٧]، "وإلقاء السمع مستعار لشدة الإصغاء للقرآن ومواعظ الرسول ﷺ كأن أسماعهم طرحت في ذلك فلا يشغلها شيء آخر تسمعه" [٣٧، جـ٢٦، ص٣٢٤].

## الفصل الثاني: وسائل تحسين الاستماع

مما تقدم يتبين لنا أهمية الاستماع، وتتركز أهمية الاستماع في مجال الدعوة أنه يحدد درجة الاستجابة عند المدعوين، ولذلك فإن من الضروري أن يأخذ الاستماع حظه من الاهتمام به وبالوسائل التي تعين عليه، وسوف أعرض في هذا الفصل لأهم الوسائل المعينة على الاستماع الجيد، وقبل ذلك لا بد من التأكيد على أن السماع الظاهر قد يتحقق لكل أحد، ولكن السماع الصحيح النافع لا يكون إلا لمن يكرمه الله بذلك.

وقد ذكر ابن جماعة في *تذكرة السامع والمتكلم* أن على المستمع أن يكون كامل الهيئة، متطهر البدن والثياب نظيفهما، وأن يكون قلبه فارغاً من الشواغل، وذهنه صافياً، لا في حال نعاس ولا غضب أو جوع شديد أو عطش أو نحو ذلك؛ لينشرح صدره لما يقال ويعي ما يسمعه [٣٨، ص٩٦]، وهذا وإن كان متعلقاً بالمدعو إلا أنه يتعلق بالداعية أيضا.

**ثالثا: التزام هيئة المنصت**

وذلك بالإقبال على المتحدث والإصغاء إلى حديثه. فيقبل بوجهه على المتحدث ولا يعرض عنه، ويجلس جلسة مريحة هادئة، ولا يلتفت أثناء السماع إلا لحاجة؛ ليتحقق له السماع الجيد، كما يبتعد عن العبث بيديه أو بشيء يصرفه عن الاستماع، ولا يقاطع المتحدث أو يفكر في ذلك دون حاجة، بل يركز على الإنصات للمتحدث بقوله وفعله، ويقسم الشيخ محمد بن عثيمين الاستماع إلى قولي وفعلي ويبين كيفية هذا وهذا بقوله: "وحسن الإصغاء يكون بالقول والفعل أما بالقول فبألا يتكلم إذا كان جليسه يتكلم فيحصل بذلك التشويش بأن يكون كل واحد يتكلم مع جليسه والذي ينبغي في المجالس أن يكون الكلام كلاما واحدا حتى ينتفع الناس جميعا بما يتكلم به بعضهم، وأما الإصغاء بالفعل فينبغي إذا كان الإنسان يحدثك أن تقبل عليه بوجهك ولا تلتفت يمينا وشمالا، لأنك إذا التفت يمينا وشمالا وهو يحدثك نسبك إلى الكبرياء، وقد قال الله تعالى: ﴿ وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي ٱلْأَرْضِ مَرَحًا ﴾ [سورة لقمان، آية١٨]، فينبغي أن تصغي إليه وأن تقابله بوجهك حتى يعرف أنك قد أحسست به" [٣٥، جـ٧، ص٧٤].

حال الاستماع يعود على المستمع بالفائدة فإن إنصاته للجهال زيادة في الحلم وإنصاته للعلماء زيادة في العلم [٤٠، ص٤٤].

٢ ـ التواضع. وهو من الأخلاق المهمة لتحقيق الاستماع الجيد، إذا أن الكبر من أكبر الموانع عن سماع الآخرين، وهو من الصوارف عن سماع الحق قال تعالى: ﴿ وَإِذَا تُتْلَىٰ عَلَيْهِ ءَايَٰتُنَا وَلَّىٰ مُسْتَكْبِرًا كَأَن لَّمْ يَسْمَعْهَا ﴾ [القمان، آية٧]، وقال تعالى: ﴿ يَسْمَعُ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ تُتْلَىٰ عَلَيْهِ ثُمَّ يُصِرُّ مُسْتَكْبِرًا كَأَن لَّمْ يَسْمَعْهَا فَبَشِّرْهُ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ﴾ [سورة الجاثية، آية٨]، وقال تعالى عن الوليد بن المغيرة لما سمع الحق من رسول الله ﷺ: ﴿ ثُمَّ أَدْبَرَ وَٱسْتَكْبَرَ ۝ فَقَالَ إِنْ هَٰذَآ إِلَّا سِحْرٌ يُؤْثَرُ ﴾ [سورة المدثر، الآيتان ٢٣، ٢٤].

فالكبر أعظم الأدواء التي تصرف عن سماع الحق ومتى اتصف الإنسان به فلن يستمع لأحد إلا ما يوافق طبعه وهواه.

ولذلك كان التواضع خلقا عظيما يبعث على سماع الآخرين سواء كان الحديث من موافق أو مخالف ومن صغير أو كبير أو ذكر أو أنثى.

والتواضع يبعث على قبول الحق بعد سماعه بخلاف الكبر فإن المستكبر قد يستمع إلى الحق ولا يقبله لما جعل الله في قلبه من الأغطية التي تمنع من ذلك، قال تعالى: ﴿ وَنَطْبَعُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ ﴾ [سورة الأعراف، آية١٠٠]، وقال تعالى: ﴿ وَمِنْهُم مَّن يَسْتَمِعُ إِلَيْكَ وَجَعَلْنَا عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَن يَفْقَهُوهُ وَفِىٓ ءَاذَانِهِمْ وَقْرًا ﴾ [سورة الأنعام، آية٢٥].

٣ - الأمانة. فقد يتظاهر الإنسان بالسماع والإصغاء ولكنه بخلاف ذلك؛ لذا كان الاستماع يتطلب أمانة من المستمع مع نفسه [٤١، ص٣١]، وإن من الخيانة والكذب أن يتظاهر الإنسان بالاستماع وهو لا يسمع، وقد جاء ذم هذا النوع من الناس في القرآن الكريم في عدة آيات قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَلَا

ومما يدعو المستمع إلى مزيد من الإنصات أن يكون موضوع الحديث في دائرة اهتمامه ووفق احتياجاته وتخصصه، حيث يتفاوت الناس في أعمالهم، فما يناسب التاجر مثلاً قد لا يناسب المزارع وما يناسب المعلم قد لا يناسب الطبيب، ولذلك فإن الموضوع يتحكم في أحيان كثيرة في إنصات المستمع إلى المتحدث.

**المبحث الثاني: الوسائل المتعلقة بالداعية**

**أولا: إدراك الداعية لحد الاستماع ومدلوله**

إن إدراك الداعية لحد الاستماع ضرورة ينبغي أن يتذكرها قبل أن يباشر دعوته، فللإنسان حد في الاستماع، وكان هدي النبي ﷺ أن لا يطيل في الموعظة، وجاء في صحيح البخاري أن ابن مسعود رضي الله عنه كان يحدث أصحابه ويعظهم كل خميس فلما سأله أحدهم أن يحدثهم كل يوم امتنع من ذلك وقال: "أما إنه يمنعني من ذلك أني أكره أن أملكم، وإني أتخولكم بالموعظة كما كان النبي ﷺ يتخولنا بها مخافة السآمة علينا" [١٥، العلم، ١٢].

قال الإمام النووي: "يتخولنا: يتعهدنا" [٤٢، ص٢٥١]، وقال ابن علان، في *دليل الفالحين*: "أي يراعي الأوقات في وعظنا ولا يفعله كل يوم، فإن النفوس من طبيعتها الملل مما يداوم عليها وإن كان محبوبا لها" [٤٣، جـ٣، ص١٧٢].

إن من فقه الداعية أن يدرك أن للكلام غاية ولنشاط السامعين نهاية وما فضل عن قدر الاحتمال ودعا إلى الاستثقال والملال فذلك الفاضل هو الهذر وهو الخطل وهو الإسهاب الذي عابه الحكماء [٤٤، جـ١، ص٩٩؛ ٤٥، جـ١، ص١٩٩].

ولا يظن الداعية أن صواب كلامه وصدقه سبيل إلى الإطالة؛ لأن النفوس تمل إذا أكرهت على الشيء وإن كان حقا.

دونك، وإن كنت تريد ملكا ملكناك علينا، وإن كان هذا الذي يأتيك رئيا [٢] تراه لا تستطيع رده عن نفسك طلبنا لك الطب وبذلنا فيه أموالنا حتى نبرئك منه، فإنه ربما غلب التابع [٣] على الرجل حتى يداوى منه.

حتى إذا فرغ عتبة ورسول الله ﷺ يستمع منه قال: أقد فرغت يا أبا الوليد؟

قال: نعم. قال: فاسمع مني. قال أفعل. فقال: "بسم الله الرحمن الرحيم ﴿حمٓ ۝ تَنزِيلٌ مِّنَ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ۝ كِتَٰبٌ فُصِّلَتْ ءَايَٰتُهُۥ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ۝ بَشِيرًا وَنَذِيرًا فَأَعْرَضَ أَكْثَرُهُمْ فَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ ۝ وَقَالُوا۟ قُلُوبُنَا فِىٓ أَكِنَّةٍ مِّمَّا تَدْعُونَآ إِلَيْهِ وَفِىٓ ءَاذَانِنَا وَقْرٌ وَمِنۢ بَيْنِنَا وَبَيْنِكَ حِجَابٌ فَٱعْمَلْ إِنَّنَا عَٰمِلُونَ ۝﴾ [سورة فصلت، الآيات ١ - ٥]. ثم مضى رسول الله ﷺ فيها يقرؤها عليه فلما سمعها عتبة أنصت لها، وألقى يديه خلف ظهره معتمدا عليها يسمع منها، ثم انتهى رسول الله ﷺ إلى السجدة منها فسجد، ثم قال: قد سمعت يا أبا الوليد ما سمعت فأنت وذاك.

إن استماع النبي ﷺ إلى عتبة حتى فرغ من حديثه ثم تلطفه معه ومناداته بكنيته بقوله أفرغت يا أبا الوليد؟ قد فتح آفاقا لسماع حديث رسول الله ﷺ سماعا تأثر به حتى قال أصحابه بعد أن رجع إليهم: نحلف بالله لقد جاءكم أبو الوليد بغير الوجه الذي ذهب به، فلما جلس إليهم قالوا: ما وراءك يا أبا الوليد؟ قال: ورائي أني سمعت قولا والله ما سمعت بمثله قط، والله ما هو بالشعر ولا بالسحر، ولا بالكهانة، يا معشر قريش أطيعوني واجعلوها بي وخلوا بين الرجل وبين ما هو فيه فاعتزلوه، فوالله ليكونن لقوله الذي سمعت منه نبأ عظيم، فإن تصبه العرب فقد كفيتموه بغيركم، وإن يظهر على العرب فملكه ملككم، وعزه عزكم، وكنتم أسعد الناس به. قالوا: سحرك والله يا أبا

---

٢ الرئي: ما يتراءى للإنسان من الجن [٥، جـ٢، ص١٧٨].

٣ التابع: الصحاب من الجن [٥، جـ١، ص١٨٠].

الوليد بلسانه. قال: هذا رأيي فيه فاصنعوا ما بدا لكم [٤٨ ، جـ١ ، ص٣٣٠؛ ٤٩ ، جـ٢ ، ص٦٣٨].

فلا بد أن يكون الداعية حليما في استماعه للمدعوين وأن يسمع منهم كما يحب أن يسمعوا منه ، وأن يريهم من نفسه حسن الاستماع لحديثهم ولو كان يعلمه من قبل. قال عطاء بن أبي رباح: إني لأسمع الحديث من الرجل وأنا أعلم به منه فأريه من نفسي أني لا أحسن منه شيئا وقال ـ أيضا ـ إن الشاب ليتحدث بالحديث فأسمع له كأني لم أسمعه ولقد سمعته قبل أن يولد [٣٧ ، ص١٠٥].

إن الداعية حين يستمع للمدعو يدفعه إلى الإفصاح عن حاجاته الحيوية ، والتصريح بما يدور في نفسه ، مما يكون سببا في القدرة على التأثير عليه وإزالة العقبات التي تعيق هدايته.

وينبغي للداعية أن يستمع للمخالفين له ويصبر على كلامهم وإن ظهر منهم الجهل والتعدي أو سوء الأدب وعدم التقدير له [٤٧ ، ص٢٤٠].

واستماع الداعية إلى المدعوين أدعى إلى تأثرهم به وبحديثه ، ولا ينبغي أن يستأثر الداعية بالحديث دون المدعو قال يزيد بن أبي حبيب: إن فتنة العالم أن يكون الكلام أحب إليه من الاستماع [ ٢١ ، جـ١ ، ص ١٣٧].

### ثالثا: هيئة الداعية

إن حركات الداعية وهيئته ونبرات صوته لها أثرها الواضح في الاستماع وظهور نبرات الحزن مثلا في صوت الداعية عند روايته لقصة مؤثرة تدعو المستمع إلى مزيد من الإصغاء ، ولذلك فصوت الداعية لا ينبغي أن يكون على وتيرة واحدة فلحالات الحزن نبرة والغضب نبرة والسرور نبرة.

كما أن تغيير وضع الجلسة أو حركة اليد له أثره في الاستماع وفي الحديث المتفق عليه عن أبي بكرة نفيع بن الحارث رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "ألا أنبئكم بأكبر الكبائر؟ ،" وكان متكئا فجلس، فقال: "ألا وقول الزور وشهادة الزور" فما زال يكررها حتى قلنا ليته سكت [١٥ ،الأدب، ٦ ؛ ٢٥ ، الإيمان، ٣٨].

وفي الحديث: استحباب انزعاج الواعظ في موعظته والخطيب في خطبته؛ ليكون ذلك أبلغ في الوعي عنه، والزجر عن فعل ما ينهى عنه [٥٠ ،جـ١ ، ص٤٠٨].

قال ابن حجر رحمه الله : "وسبب الاهتمام بذلك حتى جلس بعد اتكائه سهولة وقوع الناس فيه وتهاونهم به، ولأن مفسدته متعدية إلى الغير بخلاف ما معه فقاصرة عليه غالبا" [١٢ ، جـ٥ ، ص٢٦٣].

إن تغيير الداعية لوضعه عندما يريد تأكيد معنى معين يزيد من قوة الإنصات عند المدعو وكذلك الأمر عندما يشعر الداعية بضعف الإنصات عند المدعو، فإن تغيير الداعية وضعه والتحرك بالجسم إلى الأمام والخلف كل ذلك يزيد من إنصات المدعو.

كما أن موقع الداعية من المدعوين يؤثر في الاستماع ولذلك شرع للخطيب أن يخطب على منبر؛ ليكون أبلغ في إسماعه للناس ورؤيتهم إياه [١٢ ،جـ١ ، ١٥٩].

### رابعا: القدوة

إن مما يزيد من إنصات المدعو واستماعه إلى الداعية، أن يكون الداعية عاملا بما يقول غير مخالف له، فعندما يتحدث الداعية عن الزهد مثلا ينصرف المدعو بذهنه إلى هيئة الداعية فإن كان يرى عليه آثار الزهد أو يعلم عنه ذلك زاد إنصاته له وإن كان الأمر بخلاف ذلك كان ذلك سبيلا إلى تشتت ذهن المدعو وتفكيره في الداعية لا في كلامه.

وتشير إحدى الدراسات إلى أن٨٧ ٪ من المعلومات المخزونة في عقول الناس تدخل عن طريق عيونهم وعندما تتناقض كلمات المتحدث مع أفعاله فإن المستمعين سوف يصدقون أفعاله [١٨ ، ص١٨].

**خامسا: الاستنصات**

ويندب للداعية أن يستنصت المدعوين قبل أن يشرع في دعوتهم لحديث جرير بن عبدالله رضي الله: قال: قال لي رسول الله ﷺ في حجة الوداع: "استنصت الناس"، ثم قال: "لا ترجعوا بعدي كفارا يضرب بعضكم رقاب بعض" [١٥ ، العلم، ٤٣ ؛ ٢٥ ، الإيمان، ٢٩].

وقد ساق الإمام النووي رحمه الله هذا الحديث في *رياض الصالحين* في باب إصغاء الجليس لحديث جليسه الذي ليس بحرام أو استنصات العالم والواعظ حاضري مجلسه.

وفي الاستنصات تهيئة للمدعو لسماع موضوع الدعوة، ومن الألفاظ التي تقال للإستنصات كلمة صه، وقد قالتها أم إسماعيل - عليه السلام - لما أشرفت على المروة وسمعت صوتا قالت: صه تريد نفسها ثم تسمعت [١٥ ، الأنبياء، ٩]. قال ابن الأثير رحمه الله: "صه كلمة زجر تقال عند الإسكات بمعنى اسكت وتكون للواحد والاثنين والجمع والمذكر والمؤنث، وهي من أسماء الأفعال، وتنون ولا تنون، فإذا نونت فهي للتنكير كأنك تقول: اسكت سكوتا، وإذا لم تنون للتعريف أي اسكت السكوت المعروف منك» [٥ ، جـ٣، ص٦٣].

وقول أم إسماعيل صه كأنها خاطبت نفسها فقالت لها: اسكتي [١٢ ، جـ٦ ، ص٤٠٢].

**سادسا: إثارة الاهتمام على طريق الأسئلة**

ومن الوسائل التي تدعو المستمع إلى مزيد من الإنصات أن تكون بداية حديث الداعية تجذب المدعو للاستماع.

فالأسئلة المباشرة للمدعو عند بداية الحديث أو أثناءه تثير اهتمامه وتدعو إلى الإنصات بشكل أكبر. وتتعدد أغراض الأسئلة، فقد تكون لتأكيد المعنى عند المستمع كما كان في حجة الوداع لما سأل النبي ﷺ الصحابة في خطبته فقال: "أي شهر هذا؟" قال الراوي ـ قلنا: الله ورسوله أعلم فسكت حتى ظننا أنه سيسميه بغير اسمه، قال: "أليس ذا الحجة؟" قلنا: بلى، قال: "أي بلد هذا؟" قلنا: الله ورسوله أعلم. فسكت حتى ظننا أنه سيسميه بغير اسمه، قال: "أليس البلدة؟" قلنا بلى، قال: "فأي يوم هذا؟" قلنا: الله ورسوله أعلم، فسكت حتى ظننا أنه سيسميه بغير اسمه، قال: "أليس يوم النحر؟" قلنا: بلى، قال: "فإن دماءكم وأموالكم وأعراضكم عليكم حرام كحرمة يومكم هذا في بلدكم هذا في شهركم هذا..." [١٥، الأضاحي، ٥].

وسؤاله ﷺ عن الثلاثة وسكوته بعد كل سؤال منها كان لاستحضار فهومهم، وليقبلوا عليه بكليتهم، وليستشعروا عظمة ما يخبرهم عنه، ولذلك قال بعد هذا فإن دماءكم... إلخ... مبالغة في تحريم هذه الأشياء [١٢، جـ١، ص١٥٩].

وقد تكون الأسئلة في بداية حديث الداعية ويقصد منها أن يضمن أكبر قدر من التوافق بينه وبين المدعوين وذلك بتوجيه أسئلة تكون أجابتها: نعم من قبل المدعو والداعية، وهي تفيد كثيرا في الإنصات من قبل المدعوين.

**سابعا: معرفة استعداد المدعو ومتابعته أثناء الحديث**

ومما يعين على حسن الاستماع والإنصات أن يتعرف الداعية قبل وأثناء الحديث على استعداد المدعو للاستماع، ويقيس الداعية ذلك بملاحظته لهيئة المدعو من السكوت

والنظر بالعين إلى الداعية وغير ذلك من العلامات التي يستدل بها الداعية على استعداد المدعو للاستماع. إن الداعية إذا كان قوي الملاحظة مهتما بمدى تأثيره على المدعوين فإنه نادرا ما يكون مضطرا لسؤالهم عن مدى إنصاتهم له لأنه يعرف ذلك من خلال هيئاتهم وردود أفعالهم [١٨، ص١٩].

إن الوعي لما يقوله الداعية يتطلب مزيدا من الإعداد والتهيئة للنفس، وينبغي للداعية أن لا يبدأ حديثه إلا إذا ظهر من المدعو الاهتمام والاستعداد للاستماع [١٣، ص ص٤٣، ١١٩].

وكان عبدالله بن مسعود رضي الله عنه يقول: "حدث الناس ما حدجوك بأسماعهم ولحظوك بأبصارهم فإذا رأيت منهم فتورا فأمسك" [٤٣، جـ١، ص١٠٤؛ ٥، جـ١، ص٣٥٢]. وقال مطرف بن عبدالله: "لاتطعم طعامك من لا يشتهيه، يعني لا تقبل بحديثك على من لا يقبل عليه بوجهه" [٤٤، جـ١، ص١٠٤؛ ٤٥، جـ١، ص١٩٥].

ولذلك ينبغي للداعية إذا أنكر عين السامع أو وجده لم يخلص له في الاستماع أو كان لاهيا عنه أن يتوقف عن حديثه أو يستفهمه عن معنى حديثه [٤٥، جـ١، ص١٩٥]، واهتمام الداعية باستعداد المدعو وحسن استماعه يزيد من نشاط الداعية وقوة حديثه؛ لأن نشاط المتحدث على قدر فهم المستمع.

فإنصات المدعو وقوة فهمه خير معين للداعية في حديثه. وسيأتي مزيد بيان لذلك في المبحث التالي.

**ثامنا: إثارة الاهتمام عن طريق التكرار وأدوات التنبيه**

يأتي التكرار في الكلام لتأكيد المعنى أو لتهيئة النفس للاستماع لما يقال، ومن أمثلة ذلك ما تقدم من قول النبي ﷺ: "ألا أنبئكم بأكبر الكبائر" ثلاثا.

وقوله ﷺ : "والله لا يؤمن، والله لا يؤمن، والله لا يؤمن، قيل: من يا رسول الله؟ قال: الذي لا يأمن جاره بوائقه" [٤] [١٥ ، الأدب، ٢٩].

وقوله ﷺ: لأصحابه: "ألا تسمعون، ألا تسمعون إن البذاذة من الإيمان إن البذاذة من الإيمان" [٥١ ، الترجل، ١ ؛ ٥٢، جـ١ ، ص١٠٥٨].

قال ابن علان في *دليل الفالحين*: ألا حرف استفتاح وأتي به تحريضا للاستماع لما بعدها وليتنبه المخاطب من غفلته، ليتوجه لسماع ما يلقى إليه، وقوله: تسمعون، تصريح بالإصغاء والاستماع سماع فهم وانتفاع، مع أنه ﷺ عالم بأنهم يستمعون لما يقوله ويبادرون إلى امتثاله [٤٣ ، جـ٢ ، ص ص١٨٠ ، ٤٨٦].

**المبحث الثالث : الوسائل المتعلقة بالمدعو**

**أولا: معرفة أهمية الاستماع وحكمه**

إن من الوسائل المعينة على حسن الاستماع من قبل المدعو معرفته لحكم الاستماع والإنصات وتقدم الحديث عن وجوب الإنصات لخطبة الجمعة ولقراءة القرآن.

وقد عقد الإمام البخاري رحمه الله في صحيحه بابا في الإنصات للعلماء وساق حديث جرير بن عبدالله رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال له: "استنصت الناس" [١٥ ، العلم، ٤٣].

قال ابن حجر رحمه الله الإنصات للعلماء: أي السكوت والاستماع لما يقولونه.

وذكر من فوائد الحديث ما قاله ابن بطال أن الإنصات للعلماء لازم للمتعلمين لأن العلماء ورثة الأنبياء [١٢ ، جـ١ ، ص٢١٧].

---

٤ البوائق: الشرور [٥ ، جـ١ ، ص١٦٢].

وقال عمر بن عبدالعزيز رحمه الله: "يجب الإنصات لقول كل واعظ" [١٦، جـ٣، ص٣١٩]، إن مما يزيد من إنصات المدعو ويدعوه إلى حسن الاستماع علمه بأهمية الإنصات وأن الشارع قد أوجبه حال قراءة القرآن وحال سماع الخطبة والموعظة ولذلك فإن انتفاع المدعو بالقرآن والخطبة والموعظة يرتبط مباشرة بإنصاته وحسن استماعه.

**ثانيا: تواصي المدعوين بالإنصات وحسن الاستماع**

لا يقف المدعو عند إنصات نفسه ودعوتها إلى الاستماع بل لابد أن يدعو غيره إلى الإنصات، وهذا من التواصي بالحق والتعاون على البر والتقوى وهو وسيلة إلى منع التشويش الذي يصرف المدعوين عن حسن الاستماع.

وعندما صرف الله نفرا من الجن يستمعون القرآن أوصى بعضهم بعضا بالإنصات قال تعالى: ﴿ وَإِذْ صَرَفْنَآ إِلَيْكَ نَفَرًا مِّنَ ٱلْجِنِّ يَسْتَمِعُونَ ٱلْقُرْءَانَ فَلَمَّا حَضَرُوهُ قَالُوٓا۟ أَنصِتُوا۟ۖ فَلَمَّا قُضِىَ وَلَّوْا۟ إِلَىٰ قَوْمِهِم مُّنذِرِينَ ﴾ [سورة الأحقاف، آية٢٩].

وكان إنصاتهم وحسن استماعهم سببا في استجابتهم للحق وعودتهم إلى قومهم منذرين لهم: ﴿ قَالُوا۟ يَٰقَوْمَنَآ إِنَّا سَمِعْنَا كِتَٰبًا أُنزِلَ مِنۢ بَعْدِ مُوسَىٰ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ يَهْدِىٓ إِلَى ٱلْحَقِّ وَإِلَىٰ طَرِيقٍ مُّسْتَقِيمٍ ۝ أَجِيبُوا۟ دَاعِىَ ٱللَّهِ وَءَامِنُوا۟ بِهِۦ يَغْفِرْ لَكُم مِّن ذُنُوبِكُمْ وَيُجِرْكُم مِّنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ ۝ وَمَن لَّا يُجِبْ دَاعِىَ ٱللَّهِ فَلَيْسَ بِمُعْجِزٍ فِى ٱلْأَرْضِ وَلَيْسَ لَهُۥ مِن دُونِهِۦٓ أَوْلِيَآءُۚ أُو۟لَٰٓئِكَ فِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴾ [سورة الأحقاف، الآيات: ٣٠ ـ ٣٢].

قال قتادة رحمه الله: قد علم القوم أنهم لن يعقلوا حتى ينصتوا [٣٢، جـ٢٦، ص٣٣]. وقال في *التحرير والتنوير*: "قالوا كلهم أنصتوا كل واحد يقولها للبقية حرصا على الوعي فنطق بها جميعهم" [٣٧، جـ٦، ص٥٩].

وفي قولهم أنصتوا تأدب مع العلم في تعلمه ومع معلمه [٢٧، جـ٧، ص١٤١].

### ثالثا: إدراك المدعو ضرورة الاستماع الجيد

تقدم في الحديث عن الوسائل المتعلقة بالداعية أن حسن استماع المدعو يعود بالفائدة على الداعية. حيث إن المدعو يمارس التغذية العكسية بتشجيعه الصادق في الاستماع وتفاعله مع الداعية [١٣، ص١٢٥].

ولذلك فإن إنصات المستمع وإصغاءه يزيد في قوة المتحدث.

قال الإمام الأوزاعي رحمه الله: "إن حسن الاستماع قوة للمحدث" [٤٥، جـ١، ص٢٠١].

وإذا كان على المدعو أن يدرك وجوب الاستماع فإن عليه أن يعلم أن فائدة استماعه تعود إليه وإلى الداعية.

ولذلك ينبغي للداعية أن يذكر المدعوين بضرورة الإنصات والاستماع الجيد وحضور الذهن والإصغاء بالقلب إلى الموضوع الذي يتحدث عنه.

كما ينبغي أن يكون للناس اهتمام بالتربية على حسن الإنصات والإصغاء منذ الصغر وأن يكون لهم حظ وافر من الاستماع.

### رابعا: التغاضي عن عيوب الداعية

إن من أهم الأسباب التي تساعد على الإنصات الجيد تغاضي المدعو عن عيوب الداعية؛ لأن النفوس مجبولة على عدم الانتفاع بكلام من لايعمل بعلمه ولاينتفع به [٢٦، جـ١، ص ٤٤٦].

وعلاقة الداعية بالمدعو توجب على كل منهما أن يستر عيب الآخر ولايتحدث به وللداعية حق على المدعو "أن يجمع له باله ويصغي إلى حديثه، ويكتم عليه سره ويبسط له عذره" [٤٥، جـ١، ص١٩٥].

فيجب على المدعو أن لا يبحث عن عيوب الداعية "ولا يجعل لرأيه الشخصي تأثيرا مسبقا على استعداده للإنصات إليه سواء كان السبب في مظهره أو شكله أو فكره" [١٣، ص١٢٤]. إن بعض المدعوين يحفظ الأخطاء التي يقع فيها الداعية ليتحدث بها، فتقل أو تنعدم استفادته من الحديث فلابد أن يعذر المدعو الداعية على ما يبدر منه من زلل أو خطأ.

## الخاتمـــــة

الحمد لله الذي يسر وأعان على إتمام هذا البحث، وقد حاولت من خلاله بيان أهمية الاستماع وضرورة اهتمام الدعاة والمدعوين به ومعرفة طرقه وأدواته وتبين لي من خلال ذلك بعض النتائج التي من أبرزها.

١ ـ إن الاستماع جزء مهم في حياة كل إنسان، وكما أن على كل فرد أن يتعلم كيف يتكلم فإن عليه أيضا أن يتعلم كيف يستمع وهذا الأمر يجب أن يبدأ مع المرء من صغره وفي مراحل تعليمه الأولى فكما يتعلم القراءة والكتابة يتعلم الاستماع إلى الآخرين.

٢ ـ تبين من خلال هذه الدراسة أن أصول الاستماع وطرائقه وأصناف المستمعين كان مجال اهتمام واسع من علماء المسلمين قديما فهم وإن لم يضعوا مصنفات مفردة لهذا الموضوع إلا أن كتبهم لم تخل من الحديث عنه.

٣ ـ إن الاستماع والإنصات والإصغاء عمل متكامل يقوم به الفرد لفهم وإدراك معاني الحديث، ولا يصح فهم المرء إلا بأن تجتمع له هذه الثلاثة فيستمع بأذنيه وينصت بلسانه وعينيه ويصغي بقلبه وبدنه.

٤ ـ إن تحسين الاستماع لا يتعلق بالمدعو فقط بل بجميع أركان الدعوة فالداعية والوسيلة ومضمون الدعوة والمكان والزمان كل ذلك له أثره في تحسين الاستماع.

٥ ـ إن الاستماع الصحيح سبب في نجاح الداعية واستجابة المدعوين، ويتفاوت الناس في الاستماع والإنصات، وتبعا لذلك تكون استجابتهم لكلام الداعية. ولذلك فإن الداعية مطالب بأن يسعى إلى معرفة قدرات المدعوين في الاستماع كما أن عليه أن يبين أهمية الاستماع؛ لأن الاستماع الصحيح سبب في فهم المدعو للدعوة وإدراكه لمضمونها.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

## المراجـــــــع

[١] الأصفهاني، الراغب. *المفردات في غريب القرآن*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٢] ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د. ت.

[٣] العثيمين. محمد بن صالح. *شرح العقيدة الواسطية*. ط٢. الرياض: دار الثريا، ١٤١٧هـ.

[٤] ابن فارس، أحمد. معجم *مقاييس اللغة*. ط٣. القاهرة: مكتبة الخانجي. ١٤٠٢هـ.

[٥] ابن الأثير، ابن المبارك بن محمد الجزري. *النهاية في غريب الحديث والأثر*. لاهور: أنصار السنة، د.ت.

[٦] ابن كثير، أبو الفدا إسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. ط١. المدينة: مكتبة طيبة، ١٤١٠هـ.

[٧] الشوكاني، محمد بن علي. *فتح القدير*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣هـ.

[٨] القرطبي، محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٣هـ.

[٩] ابن مفلح، شمس الدين محمد. *الآداب الشرعية والمنح المرعية*. القاهرة: مؤسسة قرطبة، د.ت.

[١٠] الصويان، أحمد. *الحوار أصوله المنهجية وآدابه السلوكية*. ط١. الرياض: دار الوطن، ١٤١٣هـ.

[١١] السيوطي، جلال الدين. *الدر المنثور في التفسير بالمأثور*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.

[١٢] ابن حجر، أحمد بن علي. *فتح الباري شرح صحيح البخاري*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[١٣] هلال، محمد عبدالغني. *مهارات الاتصال*. ط٢. القاهرة: مركز تطوير الأداء، ١٩٩٦م.

[١٤] السعدي، عبدالرحمن بن ناصر. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. ط٢. بيروت: مؤسسة آسام، ١٤١٧هـ.

[١٥] البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. ط١. الرياض: دار السلام، ١٤١٧هـ.

[١٦] البغوي، الحسين بن مسعود. *معالم التنزيل*. الرياض: دار طيبة، ١٤٠٩هـ.

[١٧] سعيد، أحمد راشد. *فن الكلام مدخل إلى علم الاتصال*. ط١. الرياض: دار جبل الشيخ، ١٤١٨هـ.

[١٨] ديب، سام. *الخطوات الذكية*. ترجمة سامي سليمان. ط١. الرياض: دار المؤتمن للنشر، ١٤٠٧هـ.

[١٩] كوفي، ستيفن. *العادات السبع للقادة الإداريين*. ترجمة هشام عبدالله. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٦م.

[٢٠] البغدادي، الخطيب. *كتاب الفقيه والمتفقه*. ط١. الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤١٧هـ.

[٢١] ابن عبدالبر، يوسف بن عبدالله. *جامع بيان العلم وفضله*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٩٨هـ.

[٢٢] البستي، محمد بن حبان. *روضى العقلاء ونزهة الفضلاء*. مكة: دار الباز، د.ت.

[٢٣] ابن حنبل، الإمام أحمد. *كتاب الزهد*. ط١. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٦هـ.

[٢٤] الذهبي، شمس الدين. *سير أعلام النبلاء*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة ١٤٠٣هـ.

[٢٥] النيسابوري، الإمام مسلم. *صحيح مسلم*. ط١. بيروت: دار ابن حزم، ١٤١٦هـ.

[٢٦] ابن القيم، شمس الدين محمد بن أبي بكر. *مدارج السالكين*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٣٩٢هـ.

[٢٧] البقاعي، برهان الدين. *نظم الدرر في تناسب الآي والسور*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.

[٢٨] ابن القيم، شمس الدين محمد بن أبي بكر. *زاد المعاد في هدي خير العباد*. ط١٣. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٦هـ.

[٢٩] النووي، يحيى بن شرف. *شرح صحيح مسلم*. ط١. الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٠٧هـ.

[٣٠] عبدالحليم. محيي الدين. *خطبة الجمعة والاتصال بالجماهير*. القاهرة: مكتبى الأنجلو، د.ت.

[٣١] القرني، علي. *حتى لا تكون كلا*. ط١. جدة: دار الأندلس الخضراء، ١٤١٨هـ.

[٣٢] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. ط٣. القاهرة: البابي الحلبي، ١٣٨٨هـ.

[٣٣] ابن تيمية، شيخ الإسلام. *مجموع الفتاوى*. مكة المكرمة: الرئاسة العامة لشؤون الحرمين، د. ت.

[٣٤] ابن حجر، أحمد بن علي. *الإصابة في تمييز الصحابة*. بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

[٣٥] العثيمين، محمد بن صالح. *شرح رياض الصالحين*. ط١. الرياض: دار الوطن، ١٤١٦هـ.

[٣٦] الفوزان، صالح. *الضياء اللامع من الأحاديث الجوامع*. ط٢. الرياض. مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤١٦هـ.

[٣٧] ابن عاشور، الطاهر. *تفسير التحرير والتنوير*. تونس: الدار التونسية للنشر، د.ت.

[٣٨] الكناني، ابن جماعة. *تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

[٣٩] كينان، كيت. *أساليب الإقناع الإداري*. ط١. ترجمة مركز التعريب والترجمة. بيروت: الدار العربية للعلوم، ١٤١٧هـ.

[٤٠] فراج، عزالدين. *فن الحديث*. القاهرة: دار الفكر العربي، د.ت.

[٤١] كارلسون، ريتشارد. *لا تهتم بصغائر الأمور*. ط١. الرياض: مكتبة جرير، ١٩٩٩م.

[٤٢] النووي، الإمام يحيى بن شرف. *رياض الصالحين*. الرياض: دار الوراق، ١٤١٦هـ.

[٤٣] الصديقي، ابن علان. *دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٤٤] الجاحظ، أبو عثمان عمرو. *البيان والتبيين*. بيروت: دار الجيل، د.ت.

[٤٥] القيرواني، أبو إسحاق إبراهيم. *زهر الآداب وثمر الألباب*. ط٤. بيروت: دار الجيل، د.ت.

[٤٦] أرنبورج، جونز. *الإلقاء الناجح*. ط١. ترجمة جمالات هاشم. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٨هـ.

[٤٧] زمزمي، يحيى. *الحوار آدابه وضوابطه في ضوء الكتاب والسنة*. ط١. مكة: دار التربية، ١٤١٤هـ.

[٤٨] هشام، عبدالملك. *السيرة النبوية*. ط١. بيروت: دار إحياء التراث العربية، ١٤١٥هـ.

[٤٩] الحاكم، أبو عبدالله محمد بن عبدالله. *المستدرك على الصحيحين*. ط١. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٨هـ.

[٥٠] الهلالي، سليم. *شرح رياض الصالحين*. ط١. الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤١٥هـ.

[٥١] السجستاني، أبو داود. *سنن أبي داود*. ط١. بيروت: دار ابن حزم. ١٤١٩هـ.

[٥٢] الألباني، محمد ناصر. *صحيح الجامع الصغير وزيادته*. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٦هـ.

# Listening in the Field of Islamic Call:
# Its Importance and Ways of Development

**Abdullah Bin Ibrahim Alluhaidan**
*Assistant Professor, Dept. of Islamic Call,*
*College of Islamic Call and Communication.*
*Al-Imam Muhammad Bin Saud Islamic University,*
*Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract.** Listening occupies an important part in every man's life. It is a basic tool in acquiring knowledge, and delivering Islamic call to people, thus guiding them to Islam.

This research aims to point out the concept of listening and its importance in the field of calling people to Allah, to show its necessity for both those who are being call to Allah and those called. For this reason, the researcher shows the essence of listening, hearing and auditing, types and degrees of listening, kinds of listeners and the means of good listening.

The present research is divided into two chapters, each has three parts, followed by a conclusion containing some of the results attained by the researcher.

# الحصيلة المعرفية في فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية لدى معلمي التربية البدنية في منطقة مدينة الرياض التعليمية

**خالد بن صالح المزيني* و عبدالرحمن بن سعد العنقري****

*أستاذ مشارك **أستاذ مساعد، قسم التربية البدنية

وعلوم الحركة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢١/٢/١٩هـ ؛ وقبل للنشر بتاريخ ١٤٢١/٨/١٦هـ)

**ملخص البحث.** هدفت هذه الدراسة إلى قياس الحصيلة المعرفية في الجوانب الفسيولوجية والميكانيكية الحيوية المرتبطة بالنشاط البدني لدى معلمي التربية البدنية، ممن يحملون درجة البكالوريوس ، في مدينة الرياض . حيث تم عشوائيا اختيار ٣٢ معلما (متوسط± انحراف معياري للعمر وسنوات الخدمة = ٣٢.٤٨± ٣.٨٢ و ٨.٦٢ ± ٣.٩٤على التوالي) ومن ثم أخضعوا لاختبار تحريري ، تم التأكد من صدق محتواه وصدقه التلازمي ، أشرف عليه الباحثان مباشرة واشتمل على ٣٠ سؤالا في موضوعات فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية. بلغ متوسط مؤشر السهولة لجميع الأسئلة ٥٧٪. وأشارت النتائج إلى وجود ضعف في المستوى العلمي لدى عينة الدراسة ، حيث بلغ متوسط النسبة المئوية للدرجة النهائية (± انحراف معياري) التي حصل عليها المعلمون في موضوعات فسيولوجيا الجهد البدني وفي موضوعات الميكانيكا الحيوية ٤٣.٩٥%± ١٦.٦١و ٢٥.٨٩% ± ١١.٤٤ على التوالي ، كما كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠.٠٥ بين هذين المتوسطين. ودلت النتائج أيضا على وجود علاقة عكسية بين عدد سنوات الخدمة في تدريس التربية البدنية والدرجة النهائية لكل من

موضوعات فسيولوجيا الجهد البدني (ر = -٠,٤٥ ، مستوى الدلالة =٠,٠١) وموضوعات الميكانيكا الحيوية (ر = -٠,٤٠ ، مستوى الدلالة = ٠,٠٣). ولم يكن أي من العمر، وسنوات الخدمة، وعدد مرات حضور الندوات والدورات مؤشرا دالا على التنبؤ بدرجة أي من المجالين قيد الدراسة. وخلاصة القول، فإن هناك ضعفا واضحا في المعلومات المتعلقة بفسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية لدى معلمي التربية البدنية ؛ لذلك يوصي الباحثان بتطوير المستوى العلمي في هذين المجالين لهذه الفئة من المعلمين.

## مقدمة

تعتبر التربية البدنية أحد المكونات المهمة للتربية العامة. فبالإضافة إلى مساهمتها في التطور العقلي فإنها تساهم بشكل فعال في النمو الجسمي والمحافظة على الصحة ، وهو أمر قد لا توفره المجالات التربوية الأخرى. هذا النمو بأنواعه لا يتحقق في أي برنامج للتربية البدنية إلا في وجود عناصر مثل تعليم المهارات الحسية الحركية، واكتساب المعرفة، وتطوير اللياقة البدنية ، وتطوير السلوك الاجتماعي والاتجاهات الإيجابية [١].

ولأن المعلم هو أحد الأعمدة الرئيسة في العملية التعليمية ، فإن عدم إلمامه بالمعلومات المتعلقة بالجوانب الحركية في التربية البدنية يمثل فجوة في العملية التعليمية لا يمكن تفاديها حتى في ظل وجود المقرر الدراسي المكتمل المواصفات. في الواقع ، توفر طبيعة درس التربية البدنية لمعلم التربية البدنية شيئا من الخصوصية مقارنة بمعلمي المواد الأخرى، ذلك كون درس التربية البدنية يؤدى خارج الفصل، فالتعامل مع الطلاب في الملعب أو المضمار يختلف تماما عن التعامل في فصل مغلق. ومن أهم هذه الاختلافات هو وجود الطالب في وضع يتوجب عليه بذل جهد بدني غير عادي ، هذا الجهد له تأثيراته الفسيولوجية و النفسية والاجتماعية والتي إذا لم يتم التعرف عليها ومراعاتها فإنها قد تؤثر سلبا على الطلاب.

وتكمن إشكالية معلم التربية البدنية ليس فقط في ضرورة إلمامه بالطريقة التي علية أن يقدم بها المعلومات ، وما يصاحب ذلك من ملاحظة الأخطاء والقدرة على

اكتشافها، وأهمية تقديم التغذية الراجعة ، ولكن فيما إذا كان يعي المعلومات التي ينبغي عليه تقديمها. فعلى سبيل المثال، فإن معلم التربية البدنية في حاجة ماسة لإلمام كافٍ بفسيولوجيا الجهد البدني و الميكانيكا الحيوية، وذلك لإثراء معرفة هذا المعلم فيما يتعلق بتطوير اللياقة البدنية ، وتعليم المهارات الحس-حركية ، وتطوير الأداء . وتأكيدا لأهمية هذين المجالين نجد ، على سبيل المثال ، أن ١٠٠٪ من برامج إعداد معلم التربية البدنية في الجامعات الكندية تحتوي على هذين المجالين كمقررات أساسية [٢].

ويدرس علم فسيولوجيا الجهد البدني استجابة أجهزة الجسم المختلفة للجهد البدني وتكيفها للتدريب. أما الميكانيكا الحيوية ، فتدرس أعضاء الجسم من نواح ميكانيكية من خلال تطبيق قوانين الفيزياء الميكانيكية وذلك لتطوير الأداء ومنع الإصابة. إن ضعف إلمام معلم التربية البدنية بالمبادئ الأساسية لهذين المجالين قد يضعف من قدرته عند التخطيط لبرامج تأهيل الطلاب لياقيا و صحيا أو حتى عند تنفيذ منهج التربية البدنية، مما قد يتسبب في تعريض الطلاب لبعض المشاكل الصحية والإصابات نتيجة لعدم الوعي بأبسط قواعد السلامة الصحية أو الأدائية التي أساسها هذين المجالين.

وانطلاقا مما سبق ، أجريت العديد من الدراسات في التربية البدنية المدرسية تناولت معظم جوانب العملية التعليمية [٣-٨]. ومن ضمن الدراسات المتعلقة بمدرس التربية البدنية ، والمرتبطة بطريقة غير مباشرة بالدراسة الحالية ، قام سكمب Schemmpp [٩] بدراسة أحد معلمي التربية البدنية ممن قاموا بجهد شخصي لتطوير معلوماتهم في مجال تخصصهم. وتمت دراسة هذا المعلم عن طريق المقابلة الشخصية والملاحظة وتحليل إنتاجه و تحفيزه لاسترجاع المعلومات عن طريق مشاهدة الفيديو. ودلت نتائج هذه الدراسة إلى أن هذا المعلم قد زادت حصيلته المعلوماتية بدرجة كبيرة. وفي دراسة أخرى قام بها روفقنو Rovegno [١٠] مستخدما المقابلة الشخصية و الملاحظة ، وجد أن الأهداف لدى معلمي التربية البدنية تكون غير واضحة عند تدريسهم المعلومات الدقيقة في مجالهم التخصصي.

وفي دراسة مقارنة قام مانروس Manross وآخرون [١١] بمقارنة معلمي التربية البدنية كثيري الخبرة بقليلي الخبرة في التدريس في أكثر من مجال تخصصي و ذلك عن طريق المقابلة الشخصية. وجد الباحثون أن المعلمين كثيري الخبرة في التدريس يتذمرون من عدم وجود الدافع لدى الطلاب ، بينما اشتكى المعلمون قليلو الخبرة من صعوبة إيجاد الأنشطة المناسبة للطلاب.

وفي دراسة مسحية ، أكثر ارتباطا إلى حد ما في الدراسة الحالية ، عمد ميلر وهوسنر Miller and Housner [١٢] إلى اختبار الحصيلة المعرفية المتعلقة باللياقة البدنية المرتبطة بالصحة ومقارنتها لدى ثلاث مجموعات هي طلاب التربية البدنية ، ومعلمي التربية البدنية على رأس العمل ، وطلاب الدراسات العليا المتخصصين في فسيولوجيا الجهد البدني . وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى تفوق طلاب الدراسات العليا وضعف مستوى المعلمين على رأس العمل .

أما فيما يتعلق بالدراسات المرتبطة مباشرة في موضوع الدراسة الحالية ، فلقد أسفرت نتائج البحث على قواعد البيانات المتوافرة عن عدم وجود أي دراسة مطابقة. كما أنه لا توجد دراسة على المستوى المحلي بحثت في نفس موضوع الدراسة الحالية. أما على مستوى العالم العربي ، فعلى حد علمنا لا توجد أي دراسة مشابهة للدراسة الحالية. وعلى الرغم من أن هذه الحقيقة تزيد من أهمية الدراسة الحالية ، إلا أنها تجعل مهمة تفسير النتائج ومناقشتها أكثر صعوبة.

## الهدف من الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى قياس الحصيلة المعرفية في مجالي فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية لدى معلمي التربية البدنية ، ممن يحملون درجة البكالوريوس ، في مدينة الرياض .

## الطريقة والإجراءات

### عينة البحث

تم عشوائيا اختيار ثلاثة مراكز من بين المراكز التعليمية الخمسة في مدينة الرياض . ثم بعد ذلك تم اختيار ٣٢ معلم تربية بدنية من حملة البكالوريوس (٢١٪ من العدد الكلي والبالغ ١٥٢ معلما) بطريقة عشوائية راعت التوازن بين المراكز الثلاثة وبحيث تم الاختيار من ٢٠ مدرسة متوسطة و ١٠ مدارس ثانوية.

### أداة القياس

تم إعداد اختبار معرفي knowledge test من قبل الباحثين، وهما مختصان في فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية ، حيث قاما بإعداد مجموعة من الأسئلة تركزت على مواضيع أساسية لمعلم التربية البدنية، وهي ما يقدم في مقررات كل من فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية في مرحلة البكالوريوس في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود وكليات المعلمين في مدينة الرياض. وكانت الأسئلة على شكل اختيار متعدد (موضوعي) من أربع فقرات. ولقد تم التأكد من صدق المحتوى content validity للأسئلة على مرحلتين [١٣ ، ص١٤١] : الأولى تمثلت في فحص شامل لمحتويات فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية والتي تقدم على مستوى الأقسام والكليات المتخصصة وذلك استعدادا لأختيار أسئلة تمثل هذا المحتوى . أما المرحلة الثانية، فتم فيها وضع أسئلة الاختبار ومن ثم عرضها على أربعة من الأكاديميين (اثنان منهم بدرجة أستاذ والآخران بدرجة أستاذ مشارك) المختصين في فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية والذين أكدوا جميعا ، بعد استبعاد بعض الأسئلة لعدم ملاءمتها ، على صدق محتواها ومطابقته لما يقدم على مستوى البكالوريوس . وتألفت أداة القياس من ٣٠ سؤالا منها ١٦ في فسيولوجيا الجهد البدني والباقي في الميكانيكا الحيوية.

كما تم التأكد من الصدق التلازمي concurrent validity للاختبار المعرفي في الدراسة الحالية ، وذلك بتطبيق الاختبار على عينة (ن = ٢٦) من طلاب مرحلة البكالوريوس الذين أنهوا مقررات الميكانيكا والفسيولوجي ولازالوا يدرسون في هذه المرحلة . ومن ثم تم تحليل العلاقة الارتباطية بين درجاتهم النهائية في الاختبار المعرفي في الدراسة الحالية والمعدل التراكمي لهم ، وأشارت نتيجة هذا التحليل إلى علاقة ارتباطية إيجابية (ر = ٠,٥٨) دالة عند مستوى أقل من ٠.٠١ ، وهي في حدود ما أوصي به في مثل هذا النوع من الصدق [ ١٣ ، ص ١٦٩] .

**تطبيق أداة القياس**

تم تطبيق الاختبار بالإشراف المباشر من قبل الباحثين ، وأعطي المشاركون حرية فيما يتعلق بوقت الاختبار ولم يتجاوز وقت الإجابة عن جميع الأسئلة ٤٥ دقيقة.

**المعالجة الإحصائية**

تم حساب الإحصائيات الوصفية للعينة للمتغيرات قيد الدراسة (العمر ، وسنوات الخدمة ، وعدد الدورات والندوات ، ودرجة اختبار فسيولوجيا الجهد البدني ، ودرجة اختبار الميكانيكا الحيوية) . ولقياس التحصيل المعرفي للعينة فقد تم حساب نسبة الإجابات الصحيحة لكل من فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية وذلك عن طريق قسمة عدد الإجابات الصحيحة على عدد الأسئلة الكلي لكل مجال. كما تم حساب الصعوبة item difficulty [ ١٤ ، ص٢٤٣] لكل سؤال وذلك بقسمة عدد الإجابات الصحيحة لكل سؤال على عدد الأفراد الذين أجابوا عن ذلك السؤال. تم أيضا حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson للمتغيرات قيد الدراسة وكذلك تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لكل مجال على حدة ، وذلك باستخدام العمر وعدد الدورات والندوات التي حضرها المعلم وعدد سنوات الخدمة في التدريس كعوامل تنبئية ، وذلك لمعرفة مدى

قدرة هذه المتغيرات على التنبؤ بالحصيلة العلمية . وأخيراً تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة ما إذا كان هناك فرق في متوسط الدرجات النهائية بين فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية. ولقد تم تحديد مستوى الدلالة الإحصائية عند ≤ ٠,٠٥.

## النتائج

بلغ متوسط مؤشر السهولة لجميع الأسئلة ٥٧٪، كما تراوح مؤشر السهولة بين ٣-٨٤ ٪. يوضح جدول رقم ١ الإحصاءات الوصفية للمتغيرات قيد الدراسة. ويتضح من هذا الجدول فرق التحصيل العلمي بين المجالين ( ٤٣.٩٥ لفسيولوجيا الجهد البدني مقابل ٢٥.٨٩ للميكانيكا الحيوية) ، حيث كان هذا الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى <٠,٠٥ (ت = ٦.٠٨ ، درجة الحرية = ٣١ ).

جدول رقم ١. نتيجة الإحصائيات الوصفية للمتغيرات قيد الدراسة

| المتغير | المتوسط ± الانحراف المعياري | المدى | عدد العينة (ن) |
|---|---|---|---|
| العمر (سنة) | ٣.٨٢ ± ٣٢.٤٨ | ٢٧-٤٢ | ٢٩ |
| سنوات الخدمة | ٣.٩٤ ± ٨.٦٢ | ٤-١٩ | ٣١ |
| عدد المشاركات في الندوات والدورات | ١.٥٧ ± ١.٦٢ | صفر-٦ | ٣٢ |
| الدرجة النهائية المئوية لمادة فسيولوجيا الجهد البدني (٪)* | ١٦.٦١ ± ٤٣.٩٥ | ١٨.٧٥ - ٨١.٢٥ | ٣٢ |
| الدرجة النهائية المئوية لمادة الميكانيكا الحيوية (٪)* | ١١.٤٤ ± ٢٥.٨٩ | ٧.١٤ - ٥٠ | ٣٢ |

* تمثل مجموع الإجابات الصحيحة عن عدد الأسئلة الكلي في كل مجال ، والبالغ ١٦ سؤالا للفسيولوجي و ١٤ سؤالا للميكانيكا الحيوية مضروبة في ١٠٠.

أما جدول رقم ٢ ، فيستعرض معاملات الارتباط بين المتغيرات قيد الدراسة. ويتبين من هذا الجدول أن هناك علاقة عكسية بين التحصيل العلمي وسنوات الخدمة. بمعنى آخر ، فإنه كلما زادت سنوات الخدمة في التدريس انخفضت درجة الاختبار في كلا المجالين قيد الدراسة .

**جدول رقم ٢. مصفوفة الارتباط باستخدام اختبار بيرسون Pearson بين المتغيرات قيد الدراسة**

| المتغير | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
|---|---|---|---|---|
| العمر | | | | |
| سنوات الخدمة | ر= ٠,٦٦** | | | |
| حضور الدورات والندوات | ر= -٠,٠٢ | ر= ٠,٣٠ | | |
| تحصيل فسيولوجيا الجهد البدني | ر= -٠,٣١ | ر= -٠,٤٥** | ر= -٠,١٥ | |
| تحصيل الميكانيكا الحيوية | ر= -٠,٣٨ * | ر= -٠,٤٠ * | ر= ٠,١٤ | ر= ٠,٣٣ |

** دال إحصائيا عند ≤ ٠,٠١ .

* دال إحصائيا عند ≤ ٠,٠٥ .

أما بالنسبة لتحليل الانحدار المتعدد فلم يكن دالا إحصائيا لكل من فسيولوجيا الجهد البدني (ف = ٢,١ ، مستوى الدلالة = ٠,١٣ ، درجة الحرية =٣ و ٢٥) ، ولا الميكانيكا الحيوية (ف = ٢.٢ ، مستوى الدلالة = ٠,١١ ، درجة الحرية ٣ و ٢٥) . علما بأن معامل الارتباط المتعدد (R) لفسيولوجيا الجهد البدني كان ٠,٤٥ ، وهذا يعني أن حوالي ٢٠٪ فقط من التباين في درجات هذا المجال يمكن تفسيره من خلال العلاقة التعددية مع العمر وسنوات الخدمة وعدد الندوات والمؤتمرات . وبلغت مساهمة هذه المتغيرات (٠,٠٩) للعمر و (٠,١٨) لسنوات الخدمة ، و (٠,١٤) لعدد الندوات والمؤتمرات. أما معامل الارتباط المتعدد للميكانيكا الحيوية ، فكان حوالي ٠,٤٦ وهذا يعني أن حوالي ٢١٪ من التباين في درجات هذا المجال يمكن تفسيره من خلال العلاقة التعددية مع العمر

(بلغت مساهمته في العلاقة ٠.١٤) وسنوات الخدمة (بلغت مساهمتها في العلاقة ٠.١٤) وعدد الندوات والمؤتمرات (بلغت مساهمتها في العلاقة ٠.٠١) ، ولم يكن أي من هذه العوامل دالا (عند مستوى < ٠.٠٥) على التنبؤ بدرجة اختبار فسيولوجيا الجهد البدني أو الميكانيكا الحيوية.

## المناقشة

لا يختلف التربويون على أهمية متابعة المعلمين وتقويمهم بصورة مستمرة . فإذا كان هذا هو الحال بالنسبة للمعلمين بشكل عام ، فإن الأهمية تزداد بالنسبة لمعلمي التربية البدنية وذلك لما لدرس التربية البدنية من خصوصية كما تقدم . لذلك كان الغرض من هذه الدراسة هو قياس المستوى المعرفي لمعلمي التربية البدنية في فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية ، ممن يحملون درجة البكالوريوس ، في مدينة الرياض .

تم وضع الاختبار المعرفي لهذه الدراسة على أساس من الوضوح و الدقة ، مع التأكد أن كل سؤال عالج مفهوما أساسيا يعد ضروريا لكل معلم تربية بدنية ، لأن في ذلك أساس لتخطيط أي برنامج سواءً كان ذلك لرفع مستوى اللياقة البدنية للطلاب أو لحمايتهم من الإصابات أو لمجرد إثراء معرفة الطلاب بالمعلومات المتعلقة بالنشاط البدني ومحاذيره و فوائده لكل الأعمار.

أظهرت النتائج أن متوسط مؤشر سهولة أسئلة الاختبار كان ٥٧٪ وهذا في حدود ما أوصي به [١٥ ، ص٣٤٧ ]. وعلى الرغم من وقوع ثلاثة أسئلة في مادة الميكانيكا الحيوية دون المدى الموصى به ( ١٠-٩٠٪) للصعوبة ، إلا أن هذه الأسئلة لم يتم حذفها ، بل أدخلت ضمن الدرجة النهائية وذلك لأهمية المفاهيم التي تقوم هذه الأسئلة بالاستقصاء المعرفي عنها . أحد هذه الأسئلة على سبيل المثال كان عن الزاوية الأقرب للمثلى عند دفع الكرة الحديدية. إذا نظرنا إلى منهج التربية البدنية في المرحلتين المتوسطة والثانوية نجد أنه يتضمن تدريس مهارات الكرة الحديدية. ومن ذلك يتضح بساطة المعلومة

وأهمية معرفتها عند تدريس هذا الموضوع ، فزاوية انطلاق الكرة الحديدية تعتبر عاملا حاسما في مدى المسافة الأفقية المقطوعة و التي هي أساس هذه الرياضة.

لوحظ من خلال نتائج هذه الدراسة الضعف الواضح في الحصيلة العلمية للمجالين قيد الدراسة ، حيث بلغ متوسط النسبة النهائية لفسيولوجيا الجهد البدني حوالي ٤٤٪ مقابل ٢٦٪ فقط للميكانيكا الحيوية . وعلى الرغم من ارتفاع النسبة لمجال فسيولوجيا الجهد البدني مقارنة بالميكانيكا الحيوية ، إلا أن نتائج هذين المجالين كانتا تحت الدرجة المطلوبة للنجاح على مستوى البكالوريوس (٦٠٪ ). وقد يرجع الفرق في تحصيل معلمي التربية البدنية بين هذين المجالين إلى عدة أسباب منها ، على سبيل المثال ، أن مدة الخدمة في مجال التدريس لدى عينة الدراسة كانت بين ٤ و ١٩ سنة ، وهذا يعني أن أفراد العينة ربما لم يدرسوا هذه المادة بهذا المحتوى المطور الذي يقدم في الوقت الحالي من قبل أقسام التربية البدنية بالجامعات وكليات المعلمين.

إذا كان هناك ضعف واضح في حصيلة معلمي التربية البدنية في الموضوعات المتعلقة بفسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية ، وهذا يتفق مع دراسة ميلر و هوسنر [١٢] والمشار إليها سابقا ، حيث تؤكد ضعف مستوى التحصيل المعرفي المتعلق باللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى المعلمين الذين على رأس العمل .

ولكن ما الأسباب وراء هذا الضعف ؟ في الحقيقة فإن هناك أسبابا عديدة لهذا الضعف قد يكون منها :

أولا : أن ما يطالب المعلمون بتنفيذه في حصص التربية البدنية (من قبل المشرفين على هذه المادة مثلا) يعد بعيدا عن ما يدرسه هؤلاء المعلمون عند تأهيلهم. هذا الواقع ظهر جليا من خلال الزيارات الميدانية للمعلمين والمقابلات الشخصية التي قام بها الباحثان مع بعض مشرفي التربية البدنية ، والذي تبين من خلالها أن هناك فجوة كبيرة بين المادة العلمية المقدمة لهؤلاء المعلمين في مرحلة البكالوريوس ومفردات درس التربية

البدنية ، والذي في الغالب يكون مجرد ممارسة كرة القدم . ويشير متزلر [١٦] في مقالة مرجعية عن زمن حصة التربية البدنية إلى أن المعلمين يقضون معظم الوقت في الترتيب والإشراف على الأنشطة بدلا من شرح المفاهيم أو تعليمها . وفي الواقع فإن حصة التربية البدنية على المستوى المحلي قد لا تختلف في معظم الأحوال في شكلها الحالي عن فترة الاستراحة بين الحصص (الفسحة) . وهذا قد يكون سببا في عدم اهتمام الكثير من معلمي التربية البدنية بتطوير أنفسهم ومواكبة التطور الذي يحدث في مجال التربية البدنية ، وهذا ما يقودنا إلى السبب الثاني.

ثانيا : لا يبدو أن لدى معلمي التربية البدنية اهتماما في تطوير أنفسهم من الناحية العلمية ، حيث اتضح ذلك من خلال عدد الندوات والدورات التي حضرها هؤلاء المعلمون والتي بلغ متوسطها ١,٦٢ خلال سنوات الخدمة التي بلغ متوسطها ٨,٦٢ سنة. إضافة إلى ذلك فإن المادة العلمية المقدمة في هذه الدورات والندوات التي تم حضورها لم تكن مرتبطة ارتباطا مباشرا بالتربية البدنية المدرسية حيث كان معظمها عبارة عن دورات تحكيم لبعض الألعاب الفردية والجماعية . وهذا ما أكدته نتائج هذه الدراسة ، حيث كانت العلاقة بين عدد الدورات والندوات والتحصيل العلمي ضعيفة ، بل هي سالبة في حالة مادة فسيولوجيا الجهد البدني . ويبدو أيضا أن جهود هؤلاء المعلمين الفردية في تطوير ذاتهم في مجال تخصصهم قد تكون متواضعة ، حيث أبدى بعض المعلمين عدم معرفتهم بأبسط المفاهيم في علوم الحركة مثل معرفة أنواع الألياف العضلية أو قوانين نيوتن وما شابه ذلك. وقد يكون لدى البعض من قدامى الخريجين بعض العذر ، وذلك إما لعدم دراستهم لهذه المواد بسبب تخرجهم قبل تطوير البرنامج بجامعة الملك سعود (قبل ١٤ عاما) ، على سبيل المثال ، أو نسيان هذه المعلومات ، مما يطرح تساؤلا عن مدى الحاجة إلى التعليم المستمر خلال سنوات العمل. وتجدر الإشارة هنا إلى الدراسة التي قام

بها سكمب [٩] حيث أوضحت أن معلم التربية البدنية استطاع أن يطور نفسه أثناء عملة و أن يكون لديه حصيلة علمية جيدة بجهود فردية.

ثالثا : يبدو أن هناك عدم إدراك بأهمية الموضوعات المتعلقة بفسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية من قبل مصممي برامج التربية البدنية المدرسية ومنفذيها . والدليل على ذلك عدم وجود أي نظام لمتابعة وتقويم معلمي التربية البدنية من حيث امتلاكهم للحد الأدنى من التحصيل العلمي والمعرفي .

كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين عدد سنوات الخدمة ودرجة التحصيل العلمي لكلا المجالين قيد الدراسة . وهذا يعني أنه كلما ازدادت سنوات الخدمة في التدريس انخفض التحصيل العلمي في كلا المجالين . وهذا يشير إلى أن معلمي التربية البدنية إما أنهم لم يدرسوا هذه المعلومات من قبل أو أنهم يفقدون ما لديهم من معلومات على مر الزمن . وهو أمر ليس مستبعدا إذا أخذنا في الاعتبار الأسباب المذكورة آنفا ، كما أنه يتفق مع ما أشار إليه ميلر و هوسنر [١٢] ، حيث أكدا أن معظم معلمي التربية البدنية يرجعون أسباب ضعفهم في معلومات متعلقة باللياقة البدنية المرتبطة بالصحة إلى النسيان .

بالإضافة إلى ذلك فإنه لم يكن ممكنا التنبؤ بدرجة أي من هذين المجالين من خلال متغيرات مثل العمر، وسنوات الخدمة، وعدد الندوات والمؤتمرات ، الأمر الذي يعني أن الحصيلة المعرفية لمعلم التربية البدنية لا تزداد بمجرد التقدم في العمر أو في سنوات الخدمة ، ما لم يحرص المعلم على تطوير نفسه ، بل إن هذا سوف يزيده انقطاعا عن المادة العلمية التي يفترض أن يلم بها . وهذا ما يؤكده كيلي ولنداسي Kelley and Lindasy [١٧ ؛ ١٨]، حيث أشارا إلى أن الإهمال الذي يتسبب في فقدان الكثير من الجوانب المعرفية في التخصص لدى معلمي التربية البدنية يبدأ بعد التخرج بفترة قصيرة ويستمر ما لم يطبق هؤلاء المعلمون إستراتيجيات لتحديث معلوماتهم .

وخلاصة القول فإن هناك ضعفا معرفيا واضحا في موضوعات فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية لدى معلمي التربية البدنية في مدينة الرياض . وأن الدورات التدريبية التي شارك فيها هؤلاء المعلمون لم تكن عاملا مساعدا على تطوير معرفتهم في مجالين من علوم الحركة وذلك لابتعاد مضمونها عن هذين المجالين.

لذلك وفي حدود نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يلي :

١ - توفير مراجع لمعلم التربية البدنية يمكن من خلالها زيادة الحصيلة العلمية لديه.

٢- الاهتمام بالدورات الموجهة لتطوير الجانب المعرفي لدى معلمي التربية البدنية ، كما يمكن جعل هذه الدورات على شكل تعليم مستمر.

٣ - التنسيق بين جهات إعداد معلمي التربية البدنية والجهات المسؤولة عن توظيف هؤلاء المعلمين ومتابعتهم وذلك فيما يخدم إعداد هؤلاء المعلمون وتوفير الظروف الملائمة لهم للعمل وتطوير الذات.

## المراجع

[١] النجار، عبدالوهاب، ويحيى النقيب، و هزاع الهزاع. "التربية البدنية في التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية: الواقع و التطلعات." *مجلة جامعة الملك سعود*، ٣، ع٢ (١٤١١هـ/١٩٩١م)، ٥٦١-٥٨٢.

[٢] Booth, F. B., and F. Kamal. "Matching Teaching Strategies with Learning Styles in Undergraduate Sport History Course." *International Journal of Physical Education*, 30, no. 3 (1993), 26-37.

[٣] الهزاع، هزاع. *العبء الملقى على الجهاز القلبي التنفسي أثناء درس التربية البدنية في المرحلة الابتدائية*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٦هـ.

[٤] النجار، عبدالوهاب. *هل تحقق التربية البدنية أهدافها في المرحلة الابتدائية؟* الرياض: الاتحاد السعودي للتربية البدنية و الرياضة، ١٤٠٨هـ.

[٥] الهزاع، هزاع، و خالد المزيني. "معدل ضربات القلب أثناء دروس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة: دراسة على التلاميذ في مدينة الرياض." *مجلة جامعة الملك سعود. العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ١١، ع١ (١٤١٩هـ/١٩٩٩م)، ١-١٥.

[٦] النجـار، عبدالوهـاب. *معلـم التربيـة البدنيـة في دول الخليـج العربيـة (اختيـاره، إعـداده، مؤهلاتـه).* الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية، ١٤١٦هـ.

[٧] *ندوة الرياضة المدرسية بين الواقع و الطموح.* اللجنة السعودية للتربية البدنية والرياضة، ١٤٠٩هـ.

[٨] حمودة، ابراهيم. "فعالية أسلوب التدريس التبادلي في إعداد معلم التربية البدنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود." *المؤتمر العلمي الأول لأبحاث اللياقة البدنية و الصحة و الدفاع و الإنتاج.* العين: جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٤١٢هـ.

[٩] Schemmpp. P.G. "Learning on the Job: An Analysis of the Acquisition of a Teacher's Knowledge." *Journal of Research and Development in Education.* 28, no. 4 (1995), 237- 44.

[١٠] Rovegno, Inez. "Learning a New Curricular Approach: Mechanism of Knowledge Acquisition in Pre-service Teachers." *Teaching and Teacher Education.* 8, no. 3 (1992), 253-64.

[١١] Manross, D., et al. "The Influence of Subject Matter Experience on Pedagogical Content Knowledge." *American Educational Research Association* (April 1994), 4-8.

[١٢] Miller, M. G. and L. Housner "A Survey of Health-related Physical Fitness Knowledge among Preservice and Inservice Physical Educators." *Physical Educator,* 55, no. 4 (1998), 176-87.

[١٣] Anastasi, A. *Psychological Testing.* 6 th ed.New York: Macmillan, 1988.

[١٤] Thomas, J. R., and J. K. Nelson. *Research Methods in Physical Activity* 3 rd . ed. Champaign, IL. Human Kinetics, 1996.

[١٥] أبو لبدة، محمد سبع. *مبادئ القياس النفسي و التقييم التربوي.* ط٤. الجامعة الأردنية، ١٤١٦هـ.

[١٦] Metzler, M. "A Review of Research on Time in Sport Pedagogy." *Journal of Teaching in Physical Education,* 8 (1989), 87-103.

[١٧] Kelley, E. J., and C. A. Lindsay. "Knowledge Obsolescence in Physical Educators." *The Research Quarterly,* 48, no.2 (1977), 463-74.

[١٨] Kelley, E., and C. Lindsay "A Comparison of Knowledge Obsolescence of Graduating Seniors and Practitioners in the Field of Physical Education." *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 51, no.4 (1980), 636- 44.

# Physical Education Teachers' Knowledge in Exercise Physiology and Biomechanics in the Riyadh Educational Area

**Khalid S. Almuzaini and Abdulrahman S. Al-Angari**
*Assistant Professors.*
*Department of Physical Education and*
*Movement Sciences, College of Education,*
*King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract** . The purpose of this study was to evaluate the knowledge of physical education teachers in exercise physiology (EP) and biomechanics (BM) in the Riyadh educational area. Thirty-two teachers (mean ± SD; 32.38±3.82 yr. and 8.62±3.94 yr. for age and job experience, respectively) were randomly selected and underwent a knowledge test (30 multiple-choice questions with a mean difficulty index of 57%) which contained essential information about EP and BM and had acceptable content and concurrent validities. The average grade indicated a poor performance in EP (43.95±16.61%) and BM (25.89±11.44%) with grades of BM being significantly lower ($p < .05$) than those of EP. A negative relationship was found between the final grade of each of these two fields and job experience in years ($r = -.45$, $p = .01$ and $r = -.40$, $p = .03$ for EP and BM, respectively). Age, job experience, and number of symposia and conferences attended were not significant predictors of knowledge in EP and BM. It was concluded that the knowledge in exercise physiology and biomechanics of physical education teachers in the City of Riyadh is poor. Therefore, the authors recommend continuing education for physical education teachers in exercise physiology and biomechanics.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٥٩-٢٩٦ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

# مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن

**عبدالله محمد خطايبة * وإبراهيم فيصل رواشدة ****

**أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان ؛ ** وأستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة اليرموك، إربد، الأردن*

(قدم للنشر في ١٤٢٠/٦/١١هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٩/٨هـ)

**ملخص البحث.** نظرا لأهمية الوعي الصحي في حياة كل فرد في المجتمع، ولخطورة دور الطالبات في هذه المرحلة العمرية في حياة الأسرة، ولكون الآسرة أساس المجتمعات، ولأهمية تضافر جهود الجميع من أجل توفير الصحة للجميع، جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى الوعي الصحي لدى الطالبات في كليات المجتمع في الأردن.

وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية وكان عددها ٦٧٨ طالبة وشكلت ثلث مجتمع الدراسة وعدده ٢٠٣٠ طالبة استخدم اختبارا لقياس مستوى الوعي الصحي مكونا من ٣٢ فقرة (اختيار من متعدد) يشتمل على خمسة مجالات صحية. وتم إجراء صدق المحتوى والصدق البنائي والصدق الإحصائي للاختبار، كما تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل غوتمان ٠.٦٥ ، كما تم حساب الاتساق الداخلي بحساب كرونباخ - ألفا فوجدت ٠,٧٣ ، حيث اعتبرت هذه النتائج مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

وأسفرت النتائج عن انخفاض مستوى الوعي الصحي حيث كان أقل من المستوى المقبول (٨٠٪ ). كذلك كانت النتائج لصالح مستوى السنة الدراسية الثانية مقارنة مع السنة الأولى. ولصالح التخصص المهني مقارنا بالتخصص الأكاديمي ولصالح التخصص الأكاديمي مقابل التخصص التجاري. أما من حيث مستوى المعيشة، فكانت النتائج لصالح مستوى المعيشة المرتفع ثم المتوسط يليه المنخفض.

وأوصى الباحثان بضرورة إقرار مادة خاصة بالوعي الصحي كمتطلب للدراسة لجميع التخصصات في كليات المجتمع في الأردن .

## خلفية الدراسة وأهميتها

لقد تطور مفهوم الصحة العامة منذ القدم ، فكان عند الإغريق يتمركز حول الصحة الشخصية للفرد وعن طريق الاهتمام بنظافته وتغذيته ، وكان لهم إله خاص بالصحة يدعى هيجيا Hygeia ، واشتقت منه كلمة hygiene التي تعني (الصحة) ؛ أما الرومان فاهتموا بالبيئة والمجتمع معا. وفي العصر الإسلامي ظهرت أنماط من الخدمات الصحية ، فأسست الدوائر الصحية والمستشفيات واستخدموا الحجر الصحي. وفي العصر الحديث ظهر الطب الوقائي ثم الاجتماعي . وقد عرفته منظمة الصحة العالمية بأنها : " علم وفن منع المرض وإطالة العمر ( بإذن الله ) والنهوض بالصحة البيئية ومكافحة الأمراض السارية ونشر الوعي والتثقيف الصحي وتقديم خدمات طبية وصحية وتمريضية من أجل التشخيص المبكر والعلاج السريع وعن طريق إنشاء خدمات اجتماعية وتطوعية لتوفير الحد الأدنى من الرعاية الصحية والرفاهية الاجتماعية لكل مواطن في المجتمع [١] .

وفي الوقت الحاضر يبدو أن الاعتماد يقع على الطبيب فقط للوقاية والمعالجة ، ولكن في المستقبل لا بد من أن يتخذ الطب اتجاها جديدا لإعطاء قدر كبير من المسؤولية للمجتمع للنهوض بالصحة والوقاية الصحية. كذلك لا بد من وضع مبادئ أخلاقية صحية تشدد على توزيع الموارد توزيعا عادلا ، ولا بد من النظر إلى الصحة على أنها نوع من التوازن بين الإنسان وبيئته بحيث يصبح من السهل على البيئة أن تساعد على استخدام هذا النهج نحو الصحة وتعزيزها لصون كرامة الإنسان ونوعية حياته [ ٢ ، ص ص ٤٠٠ - ٤٠٤ ].

إن الاتصالات الحديثة فتحت أعين الناس على ما يحدث في بقية أنحاء العالم بما في ذلك تدابير مكافحة الأمراض ، كما أسفرت التغيرات في تكنولوجيا نقل الناس والبضائع والطاقة في طرق انتقال الأمراض وانتشارها وفي إضعاف العديد من المعتقدات المرتبطة بصحة المجتمع ، مما جعل السلوك الصحي يقع تحت تأثير عدد كبير من العوامل يزيد كثيرا عمّا كان يحصل في الماضي ، وأصبح من الصعب جدا التأثير على أنماط السلوك الصحي المعقد بمجرد غسل اليدين [ ٢ ، ص ص ٤٠٠ - ٤٠٤ ].

وفي الوقت الذي انخفضت فيه معدلات الوفيات بسبب العدوى في الفترة ما بين ١٩٠٠ و١٩٦٠م ، ارتفعت هذه المعدلات بسبب أمراض القلب والسرطان والجلطة ارتفاعا مطردا ، ويعتبر هذا مؤشرًا على زيادة متوسط عمر الإنسان ، إذ أن نسبة أكبر من السكان تبقى على قيد الحياة لتصل إلى المرحلة التي يزداد فيها خطر الإصابة بهذه الأمراض ، ويُعزى تزايد انتشارها إلى التدخين واستهلاك الشحوم الحيوانية والتعرض للتلوث البيئي وقلة التمارين الرياضية . ومع ما شهدته معدلات الوفيات بسبب أمراض القلب والجلطة من تراجع في العالم المتقدم منذ عام ١٩٦٠م ، فإنها تبقى في ازدياد مطرد بسبب أمراض السرطان ومع ازدياد عدد المسنين من السكان . وتشكل أمراض القلب والسرطان والجلطة عبئا يثقل كاهل المواطنين والحكومات في البلدان النامية حيث ما زالت الأمراض الجرثومية والطفيلية تشكل الأخطار المباشرة والرئيسة [٢ ،ص ص ٤٠٠-٤٠٤].

إن مسايرة العصر ومتطلباته بما فيه من تقدم علمي وتكنولوجي تدفع الإنسان للاطلاع على المعارف الكثيرة واستخدام المهارات المختلفة ذات الصلة بحياته وصحته ، فالصحة والحياة هما أهم الأولويات عند الإنسان ، ولهذا رأت المجتمعات المتقدمة علميا وحضاريا ومنها الأردن ، أن تجعل الثقافة الصحية من جملة المناهج التعليمية ، سواء في مدارسها الثانوية أو كليات المجتمع المتوسطة. واقتضت عملية التنمية الشاملة التي يشهدها الأردن توافر الكوادر والطاقات الفنية اللازمة لهذا المجال ، فكان إدخال مساقات المهن

الطبية المساعدة لتكون فروعا أساسية من فروع الدراسة في كليات المجتمع . وجاء في إحدى توصيات المنتدى الوطني بخصوص التعليم والتدريب ما يلي : إدخال المساقات المتعلقة بصحة الأم والطفل بما فيها تنظيم الأسرة في كليات الطب والتمريض في الجامعات الأردنية ومعاهد وزارة الصحة لتأهيل الكوادر اللازمة ( توصيا المنتدى الوطني - ماذا بعد مؤتمر القاهرة للسكان والتنمية ١٩٩٥/٣/٢٩م) . ومن هنا تبرز أهمية مثل هذه المساقات لتدرس في كليات المجتمع في الأردن .

أما بالنسبة لرعاية الأطفال فهي مسؤولية كبيرة ، سواء من حيث الأمراض التي تصيبهم أومن حيث الحوادث التي يتعرضون لها ، بالإضافة للآلام المباشرة والتأثير الاقتصادي حيث إنها تستنزف الموارد المالية المخصصة للخدمات الصحية وتجبر الآباء على تحمل العناء والتعب والمشقة وإضاعة أوقاتهم في متابعة أطفالهم . وقد أظهرت الدراسات أن احتمال إصابة الأطفال الرضع تتناسب عكسيا مع مدى معرفة الأبوين الشابين بخصائص الطفل النفسية وقدراته الجسمية. ويصعب عل الأبوين الشابين أن يدركا جميع الأخطار التي قد يتعرض لها الطفل في سنواته الأولى ، لذا ينبغي تعلم إزالة الأخطار من البيئة لتلافي السقوط أو الجروح أو الحروق أو الرضوض أو التسمم أو دخول أجسام غريبة في الفم والأذن أو العين أو الجهاز التنفسي [ ٣ ، ص ص ٤١٩-٤٢٢]، لذا فالتربية الصحية للطلبة تعد من أهم وسائل الوقاية من إصابات وأمراض الأطفال.

وتعود التدابير الوقائية التي تتخذ في سن مبكرة بالفوائد الجمة على الإنسان طيلة حياته ، فالتطعيم يساعد على تفادي الأخطار في المستقبل ، كما أن نظافة الفم والأسنان تساعد الطفل على الأخذ بأسباب الوقاية بصورة عامة ، وهذا يتطلب قيام تعاون فعال بين الأهل ونظم التعليم والهيئات الاجتماعية والمهن الصحية . وكثير من أسباب الموت الرئيسة والسلوك الضار بالصحة تعود إلى التدخين وشرب الكحول والإفراط في الأكل

وقلة النشاط البدني . فالنظافة المنزلية وتدابير النظافة ضرورية لمكافحة أمراض الإسهال وهي أكثر الأمراض فتكا بالأطفال في البلدان النامية [ ٤ ، ص ص ٦-٩ ].

ويعد النشاط الرياضي شرطا أساسيا للحفاظ على الصحة ، وكان يتخذ أشكالا شاقة ولكنه الآن أصبح تمرينا سارا ، لذا يجب توفير الفرص لممارسة الرياضة إذ تعتبر تنشيطا لكل خلايا الجسم مما يساعد على السلامة الجسمية والعقلية والاجتماعية [ ٥ ، ص ص ١٢٧-١٣٥ ].

أما بخصوص التغذية ، فهناك دليل واضح لدعم الدور الوقائي من الأمراض للفواكه والخضار ، حيث تحتوي على مواد مضادة للمواد السامة المؤكسدة مثل مادة (الكاروتين ) فيتامين (أ) ، وفيتامين (جـ) ، وفيتامين (هـ) ، بالإضافة للأملاح المعدنية الضرورية [ ٦ ، ص ص ١١-١٤ ] . ويؤكد الأطباء وعلماء التغذية على أهمية الغذاء المتوازن ونوعية الغذاء والعادات الغذائية بالنسبة لصحة الجسم.

أما بالنسبة لمتلازمة مرض الإيدز ( مرض العوز المناعي المكتسب ) ، فلو كان ظهر - ويا ليته ما ظهر - منذ خمسين عاما مضت لما تمكن الطب من كشف أسبابه ووضع استراتيجيات دفاعية وعلاجية ممكنة له. ولكن في الوقت الحاضر تتوافر ثروة من الخيرات القادرة على تحليل العواقب الكامنة لوباء الإيدز . ومن الأهمية بمكان أن يعمل القائمون على القانون الصحي والأخلاقيات الحيوية للتأكد من أن القوانين واللوائح لمكافحة الإيدز تتفق مع حقوق الإنسان [٧ ، ص ص٣٦١-٣٦٥] . حيث إن مرض الإيدز لا علاج له - حتى الآن - وليس له تطعيم فإن سلاح المكافحة الوحيد هوالتثقيف ، والتثقيف الصحي يبدأ أولا بالعاملين في مجال الصحة ثم ينتقل إلى فئات المجتمع كافة ومنها الطلبة في المراحل الثانوية والكليات المتوسطة والجامعات ، ولابدّ من أن يشتمل برنامج المكافحة عل سياسة واضحة للتثقيف الصحي تقوم على أولويات محددة وضمن برنامج مدروس [٨] .

وقد أجريت العديد من الدراسات في البلاد العربية لدراسة مدى فهم الطلبة للمواضيع الصحية وأهمية البرامج التربوية في الفهم والوعي الصحي، ففي دراسة أجرتها مالكيرن [ ٩ ] على طلبة إحدى الجامعات الأمريكية. حيث درس الطلبة مساقا صحيا خاصا حسب له ساعة معتمدة واحدة، وأعدت الباحثة اختبارا تحصيليا لقياس مدى معرفة الطلبة في المجال الصحي لأمور معينة مثل: كيفية الوقاية من بعض الأمراض وعلاجها، والتغلب على الإجهاد والتعب والتغذية، وشرب الكحول والتدخين وتناول الأدوية. وأجرت الاختبار قبل تدريسهم المساق وبعده، وكانت النتيجة لصالح الاختبار البعدي بدلالة الزيادة الملحوظة في مدى معرفتهم الصحية بعد دراسة المساق.

وأجرت باحثة [١٠ ] في ولاية هاواي الأمريكية دراسة هدفت إلى تقويم الثقافة الصحية وعلاقة مستوى الثقافة الصحية بتطبيق هذه المفاهيم في حياة طلبة المرحلة الثانوية، وطورت أداة لقياس الثقافة الصحية بمجالات التغذية والسلامة العامة في الطريق وممارسة الرياضة وشرب الأدوية والكحول. وأظهرت النتائج وجود فرق بين الثقافة الصحية التي اكتسبها الطلبة وبين تطبيقهم لمفاهيم الثقافة الصحية. وظهر تدنٍ في مستوى اتجاهاتهم، وأوصت بضرورة الاهتمام بالمناهج الدراسية لتشمل النواحي الصحية معرفة وتطبيقا.

وقامت ليفي [ ١١ ، ص ٩٨ ] بدراسة كان الهدف منها تقويم مدى تأثير برنامج تثقيف صحي على سلوك طلاب الصف الأول في مدرستين في أمريكا، واستخدمت مجموعتين ضابطة وتجريبية. أما المجموعة التجريبية، فقد خضعت لبرنامج صحي تناول مجالين صحيين وهما الطريقة الصحيحة لتنظيف الأسنان وزيارة طبيب الأسنان المتكررة. ولاحظت الباحثة سلوك المجموعتين فوجدت زيادة وتحسنا في معرفة وسلوك الطلبة الذين تعرضوا إلى البرنامج الصحي، إذ اتبعوا الطريقة الصحيحة في تنظيف أسنانهم مرتين يوميا

ويدأوا بزيارات دورية لطبيب الأسنان وظهرت عندهم اتجاهات صحية أخرى .وأوصت الباحثة بجدوى وأهمية البرامج التثقيفية والزيارات الصحية في تربية الأطفال .

أما دراسة ليويلن [ ١٢ ، ص ٤٣٢ ] ، فقد هدفت إلى تقويم البرامج والخدمات الصحية المقدمة في عدة مدارس في بلاد غربية متقدمة وبلاد نامية للوقوف على أسباب المشاكل الصحية التي تواجه المجموعتين . وخلصت الباحثة إلى أن هناك اختلافا بينا في ثقافة وطبيعة ونظام التعليم ، وأوصت أن تكون برامج التثقيف الصحي مناسبة لظروف البلد واحتياجاته الصحية ، وأن يُصار إلى وضع مناهج الثقافة الصحية بشكل مستقل مع الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة. وأوصت أيضا بضرورة تأهيل وتدريب المعلمين صحيا وتزويدهم بأدلة تعينهم في تنفيذ البرامج الصحية.

أما في البلدان العربية ، فقد أجريت مجموعة من الدراسات في مجال المعرفة الصحية والاتجاهات الصحية.

فقد أجرى أهلوات ويبضون [ ١٣ ، ص ص ١٢٩-١٤٧] دراسة هدفت إلى التعرف على مفهوم كلمة الصحة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي وطلبة الصف العاشر الأساسي وطلبة الصف الثاني عشر الثانوي في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من ٩٩٦ طالبا وطالبة ، واستخدمت اختبار تعريف المفاهيم ، حيث صنفت إجابات الطلبة في ١١ فئة تعكس جانبا من جوانب مفهوم الصحة ، وكانت التغيرات المستقلة هي السكن ، الجنس ، الصف . وتوصل الباحثان إلى أ معرفة طلبة الصفوف العليا ( العاشر والثاني عشر ) من المدرسة نحو الصحة كانت عالية خاصة الوظائف الحيوية ( البيولوجية ) الطبيعية والوقاية والصحة النفسية ، وظهر أن مفهوم الصحة لدى الطلبة يتأثر بمراحل نضجهم .

كذلك أجرى [ ١٤ ، ص ص ١٤٥-١٥٩] دراسة حول الإدراك التفاضلي لمفهوم الصحة بين طلاب وطالبات الصف الثامن في مدارس مدينة عمان ، حيث تم ضبط بعض

المتغيرات كالعمر والتعليم والخلفية الاقتصادية والاجتماعية ومكان الإقامة . وتألفت العينة من ١٨١ طالبا و ١٩٠ طالبة من الصف الثامن في مدارس المناطق الغنية في عمان ، واحتوت الاستبانة على عشرين مفهوما صحيا ، وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تسعة مفاهيم منه ، وتبين أن مفهوم الصحة عند الجنسين يعني أعلى قيمة للحياة وكان لمفهوم المرض دور واضح في تكوين مفاهيم الصحة عند الطالبات بهذا العمر . وظهر أن المفاهيم الإيجابية لا تتكون إلا من خلال ثقافة صحية.

وفي دراسة [ ١٥ ، ص ص ٩١-١١٠] التي هدفت للكشف عن مستوى الوعي الصحي لدى الطلبة في الصف الثاني الثانوي بتخصصات مختلفة ( علمي ، أدبي ، مهني) في ثلاث مناطق جغرافية ( المفرق ، إربد ، الأغوار الشمالية). وتم تطبيق اختبار للوعي الصحي من إعداد الباحثين وتألفت العينة من ١٩٠٢ طالب وطالبة. وأظهرت النتائج تدني مستوى الوعي الصحي لدى هؤلاء الطلبة. كما أظهرت وجود اختلافات في مستوى الوعي الصحي تعزى لكل من الجنس وتخصص الدراسة والمنطقة الجغرافية ، وكانت لصالح الإناث والفرع العلمي ثم الأدبي ثم المهني ، ولصالح منطقة المفرق ثم إربد ثم الأغوار الشمالي ، وأوصى فريق البحث باستخدام مناهج منفصلة للصحة في المدارس وزيادة التثقيف الصحي بالتنسيق بين وزارة الصحة والتربية والتعليم.

أما دغلس [١٦] ، فقد جاءت دراستها لتكشف عن مدى فهم معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للمفاهيم الأساسية في التربية الصحية ومستوى اتجاهاتهم فيها ، وتكونت عينة الدراسة من ٨٩ معلما و ٣٦١ معلمة في مدارس حكومية وخاصة في الأردن. واستخدمت الباحثة اختبار مستوى المعرفة الصحية ومقياس الاتجاهات الصحية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة مستوى المعرفة الصحية لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لم تتعد ٦٩٪ ، وأن مستوى الاتجاهات الصحية لديهم كانت ٧٧,٨٪ ، أي أن نتائج المعلمين والمعلمات كانت متوسطة ، وأوصت الباحثة بضرورة تصميم برامج تدريبية

في التربية الصحية لكل من المشرفين والمعلمين أثناء الخدمة وتزويد مكتبات المدارس بالنشرات والدوريات والكتب الصحية .

كما قام بدح [١٧] بدراسة بعنوان "تقويم فعالية برامج الخدمات الصحية في المدارس الأردنية" هدفت إلى تقويم هذه الخدمات الصحية في المدارس عن طريق تحليل هذه البرامج إلى مدخلات وعمليات ومخرجات لعمل كل من الطبيب والمعلم المشرف في برنامج الخدمات الصحية المقدمة للطلبة ، وتكونت العينة من ٤٢ طبيبا في الصحة العامة ممن يعملون في المراكز الصحية في الزرقاء و٥٢ معلما في المدارس التابعة للمراكز الصحية الأربعة. واستخدمت الباحثة ثلاث استبانات احتوت الأولى الأهداف العامة والخاصة للبرنامج الصحي المدرسي ، وحددت الثانية الأعمال التي يقوم الطبيب في برنامج الخدمة الصحي ، واشتملت الثالثة على الأعمال التي يقوم بها المعلم المشرف على برنامج الخدمة الصحية . وتوصل الباحث إلى أن برنامج الخدمات الصحية في المدارس تم بفعالية متوسطة ؛ أما فعالية الأعمال التي يقوم بها الطبيب المسؤول في برنامج الخدمات الصحية فكانت عالية بالمقارنة مع الفعالية المتوسطة للمعلم المشرف على البرنامج . وأوصى الباحث بضرورة تدريب المعلمين والمسؤولين عن خدمات الصحة المدرسية وتشكيل فرق للصحة المدرسية من قبل مدراء الصحة .

وقامت حداد [١٨ ، ص ٣٣٥١] بدراسة هدفت إلى تقويم مهارات طالبات التمريض في كليتين للتمريض في الأردن في حل ومواجهة مشكلات صحية تبرز أثناء العمل ، وهدفت الدراسة أيضا إلى قياس مستوى المعرفة الصحية لدى طالبات التمريض . وتكونت العينة من ١٨٥ طالبة في السنة النهائية من دراستهن ، واستخدمت الباحثة اختبارا خاصا لقياس الثقافة الصحية والمهارة العملية . وأظهرت النتائج ضعفا عاما في الثقافة الصحية ، كما ظهر التردد وعدم الثقة بالنفس في إجابات الطالبات بشكل واضح فيما يتعلق بالمهام الصحية التي سيقمن بها في المستقبل خلال عملهن بالتمريض .

أما دراسة حمام [١٩] ، فكانت حول مستوى الثقافة الصحية لدى طالبات الصف الأول الثانوي وأثره في اتجاهاتهن الصحية في منطقة عمان ، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٢٣ طالبة في التخصصين العلمي والأدبي. وأظهرت نتائج الدراسة أن ٤٥٪ من الطالبات كان مستوى الثقافة الصحية لديهن متوسطا فما دون ، في حين أن ٢,٧٪ من هؤلاء الطالبات كانت ثقافتهن الصحية في المستوى الممتاز وهي نسبة قليلة جدا . كذلك تبين أن ٨٠,٣٪ من الطالبات كانت اتجاهاتهن الصحية هي في المتوسط إيجابية ، وأن ١٣,٢٪ منهن كانت اتجاهاتهن الصحية في المستوى الإيجابي المرتفع . وظهر ارتباط بلغ ٠,٣٩٪ بين مستوى ثقافة الطالبات الصحية وبين اتجاهاتهن الصحية .

وتبين الدراسات الأجنبية والعربية التي تم عرضها تدني الوعي الصحي بما يتضمنه من المعرفة الصحية والاتجاهات الصحية والسلوك الصحي. كما أن معظم هذه الدراسات أكدت على ضرورة وضع برامج ومناهج صحية مستقلة أو متضمنة لزيادة الوعي الصحي.

وتأتي هذه الدراسة لتكشف عن مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن ، وذلك لإثراء الأدب التربوي في هذا المجال ولتقديم التوصيات لذوي العلاقة لزيادة الاهتمام بالوعي الصحي من قبل الجهات المختصة ولأهمية المرحلة العمرية لهذا القطاع من الطالبات في الأردن .

## مشكلة الدراسة

جاءت هذه الدراسة لمعرفة مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كلية المجتمع - إربد ، وبما أن الطالبات في هذه المرحلة وما بعدها مقبلات على حياة جديدة لتكون أسرة بالإضافة لقيامهن ببعض مهام وأعباء الأسرة ورعايتها كفتيات ضمن عائلاتهن ، فلا بد من أن يكون لديهن الوعي الصحي الكافي لتوفير متطلبات الطب العلاجي ولتلافي الآثار

الضارة المترتبة على عدم أو ضعف الوعي الصحي لهذا القطاع المهم من أفراد المجتمع . ومن ملاحظات الباحثين الميدانية وجدت عدم التزام معظم الطالبات في الكلية بمبادئ سلوكية صحية مثل رمي الورق وبقايا المأكولات على أرض ساحة الكلية ، وعدم الاهتمام بالنظافة العامة وضعف العناية بالفم والأسنان ، بالإضافة لتناول الأطعمة المكشوفة من الباعة المتجولين وتناول الفاكهة غير المغسولة وبدون أدنى وعي صحي .

وانطلاقا من أهداف التعليم العالي التي تضمنتها المادة (٣)من قانون التعليم العالي رقم (٣٨) لسنة ١٩٨٥م . فإن التعليم العالي في كليات المجتمع [٢٠] يهدف إلى تحقيق أغراض رئيسة ثلاثة هي :

١- إعداد القوى البشرية المدربة في المستوى التقني في مجالات الصناعة والزراعة والخدمات لتلبية حاجات المجتمع والتنمية .

٢- رفع المستوى العلمي للأفراد في مجالات المعرفة النظرية والتطبيقية تحقيقا لرغباتهم في مواصلة التعليم وتنمية لكفاياتهم الشخصية والاجتماعية .

٣- الإسهام في خدمة المجتمعات المحلية على نحو يؤدي إلى تنميتها .

ولا يغيب عن البال أن التنمية لا تكتمل إلا بدور المرأة الفاعل ، لأن المرأة هي القوة المساندة للعائلة والمجتمع والأمة ، وأن صحة المرأة أساس لتقديمها في كل مجالات عملها . ولما كانت صحة الأم هي حصن أسرتها فإنها بالتالي منطلق تقدم المجتمع المحلي ، لذا يجب الاهتمام بالمرأة من أجل تنمية متواصلة في كل الميادين وكحافز لوضع المناهج التعليمية التي تهيئ المرأة لتحسين حال أسرتها ، لأن تطور فضائل البشرية وثراء معرفتها رهن بزيادة ترشيد تعليم المرأة . فالوعي الصحي مرتبط ارتباطا وثيقا بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية وهوأفضل معيار لتقويم نوعية التنمية في المجتمع .

ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كلية المجتمع - إربد والذي يعتبر ضروريا وأساسيا ، خاصة فيما يتعلق بالعناية بصحتهن وصحة الأطفال في مستقبل الحياة .

## أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية :

١-ما مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن؟

٢- ما مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن بالمقارنة مع المستوى المقبول ( ٨٠٪ )؟

٣- هل يختلف مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن باختلاف التخصص الدراسي في الكليات ( تجاري ، مهني ، أكاديمي )؟

٤- هل يختلف مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن باختلاف السنة الدراسية ( أولى أو ثانية )؟

٥- هل يختلف مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن باختلاف مستوى المعيشة ( العالي ، والمتوسط ،والمنخفض )؟

## الطريقة والإجراءات

### مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية المجتمع - إربد في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٩٩٧/١٩٩٨م. ويبلغ مجموع الطالبات الكلي ٢٠٣٠ طالبة.

### عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٦٧٨ طالبة ، أي ما يعادل ثلث مجتمع الدراسة (٢٠٣٠)، وتم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية ، وقد بلغ عدد أفراد العينة ١٦٤

طالبة في التخصص المهني و ٣٦٩ طالبة في التخصص الأكاديمي و ١٤٥ طالبة في التخصص التجاري.

### أداة الدراسة

تم إعداد اختبار الوعي الصحي من قبل الباحثين، وذلك بالرجوع إلى كتب الأحياء والصحة العامة، من مستوى كليات المجتمع ونشرات وزارة الصحة - قسم الصحة العامة والنشرات الأخرى التي تصدرها جمعية تنظيم وحماية الأسرة للأدب التربوي في هذا المجال. وتكون الاختبار في صورته الأولية من ٣٦ فقرة (احتيار من متعدد). وأجريت للاختبار معاملات الصدق والثبات، وتم حذف الفقرات التي قل معامل تميزها عن ٠,٢٥ ، كما أن المحكمين أشاروا إلى حذف فقرتين من المقياس بصورته الأولية، بحيث أصبح المقياس بصورته النهائية مكونا من ٣٢ فقرة موزعة على خمسة مجالات (ملحق رقم ١) وعلى النحو التالي :

المجال الأول : الصحة العامة وعدد فقراته ١٠ فقرات وهي :
( ١ ، ٢ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ٣٢ )

المجال الثاني : أمراض الجسم وعدد فقراته ٧ فقرات وهي :
( ٣ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٤ )

المجال الثالث : التغذية وعدد فقراته ٤ فقرات وهي :
( ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ )

المجال الرابع : رعاية الأم وعدد فقراته ٤ فقرات وهي :
( ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٣١ )

المجال الخامس : رعاية الطفل وعدد فقراته ٧ فقرات وهي :
( ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠ )

وقد أعطيت الفقرات الصحيحة عند التصحيح علامة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة بحيث كانت أعلى علامة على الاختبار ٣٢ علامة وأدنى علامة صفرا.

## صدق الاختبار

ولمعرفة صدق المحتوى والصدق البنائي تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين لضمان الصدق والصياغة اللغوية وهم: طبيب من الصحة العامة - دكتوراه في علم الوبائيات - وصيدلانية، وطبيب عام، وطبيب أطفال، وطبيبة نسائية، ومشرفة علوم، ومدرس علوم، ومدرس لغة عربية. وللتأكد من الصدق تم إجراء معاملات الصدق الإحصائي بحساب معامل التمييز لكل فقرة وتم شطب أربع فقرات من الاختبار كون معاملات تمييزها منخفضة بحيث أصبح الاختبار في صورته النهائية ٣٢ فقرة (ملحق رقم١).

## ثبات الاختبار

تم حساب الثبات باستخدام معامل الثبات النصفي باستخدام معادلة غوتمان ( ٠.٦٣ )، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا، فبلغ ٠.٧٧ ، واعتبرت هذه القيم مقبولة لغايات هذه الدراسة ومؤشرا واضحا على ثبات الأداة وصلاحيتها.

## جمع البيانات

بعد موافقة إدارة كلية مجتمع بنات اربد على توزيع الاختبار قام الباحثان بتوزيع الأداة على أفراد عينة الدراسة بعد أن تم تدريبهن على تعليمات الاختبار .

وجاء وقت إجراء الاختبار مع توقيت امتحانات الفصل الثاني للسنة الدراسية ١٩٩٧/١٩٩٨م، وتمت الاستفادة من هذا الوضع من حيث ترتيب المقاعد بشكل متباعد، ووجود مراقبين بالإضافة لوجود الباحث نفسه ولضمان عدم التقاء الطالبات من شعب مختلفة لمناقشة اختبار الدراسة .

## المعالجة الإحصائية

تم إدخال استجابات الطالبات على برنامج الحاسوب SPSS ، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، واختبار " ت " وتحليل التباين المتعدد والمقارنات البعدية بطريقة نيومان -كولز حيثما لزم .

## نتائج الدراسة

تم إدخال استجابات الطالبات على اختبار الوعي الصحي على جهاز الحاسوب وقام الباحثان باستخدام نظام SPSS (طريقة الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية ) لتحليل نتائج استجابات الطالبات. وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة حسب تسلسل أسئلتها على النحو التالي :

### ١- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما هو مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع في الأردن ؟ تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة ولكل مجال من مجالات الاختبار (جدول رقم١ وجدول رقم ٢).

**جدول رقم ١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات عن كل فقرة من فقرات الاختبار**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٧٣ | ٠,٤٥ | ١٩ | ٠,٤٦ | ٠,٥٠ |
| ٢ | ٠,٦٥ | ٠,٤٨ | ٢٠ | ٠,٦٥ | ٠,٤٨ |
| ٣ | ٠,٢٩ | ٠,٤٦ | ٢١ | ٠,٦٩ | ٠,٤٦ |
| ٤ | ٠,٤٤ | ٠,٥٠ | ٢٢ | ٠,٢٣ | ٠,٤٢ |
| ٥ | ٠,٦٩ | ٠,٤٦ | ٢٣ | ٠,٦٦ | ٠,٤٨ |
| ٦ | ٠,٥٥ | ٠,٥٠ | ٢٤ | ٠,٦١ | ٠,٤٩ |
| ٧ | ٠,٥٠ | ٠,٥٠ | ٢٥ | ٠,٥٧ | ٠,٥٠ |
| ٨ | ٠,٥٢ | ٠,٥٠ | ٢٦ | ٠,٦٠ | ٠,٤٩ |
| ٩ | ٠,٧٣ | ٠,٤٥ | ٢٧ | ٠,٣١ | ٠,٤٦ |
| ١٠ | ٠,٧٣ | ٠,٤٤ | ٢٨ | ٠,٤٧ | ٠,٥٠ |
| ١١ | ٠٥٨ | ٠,٤٩ | ٢٩ | ٠٥٩ | ٠٤٩ |
| ١٢ | ٠٨١ | ٠,٣٩ | ٣٠ | ٠٤٦ | ٠,٥٠ |
| ١٣ | ٠,٣١ | ٠,٤٦ | ٣١ | ٠,٦٥ | ٠,٤٨ |
| ١٤ | ٠,٥٠ | ٠,٥٠ | ٣٢ | ٠,٥٥ | ٠,٥٠ |
| ١٥ | ٠,٧٢ | ٠,٤٥ | ٣٣ | ٠,٥٦ | ٠,٥٠ |
| ١٦ | ٠,٤٢ | ٠,٤٩ | ٣٤ | ٠,١٨ | ٠,٣٨ |
| ١٧ | ٠,٧٦ | ٠,٤٣ | ٣٥ | ٠,٨١ | ٠,٤٠ |
| ١٨ | ٠,٥٥ | ٠,٥٠ | ٣٦ | ٠,٧٦ | ٠,٤٣ |

**جدول رقم ٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات على كل مجال من مجالات الاختبار**

| الرقم | اسم المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ١ | الصحة العامة | ٥,٧٩ | ١,٨٤ |
| ٢ | أمراض الجسم | ٤,١١ | ١,٦٢ |

**تابع جدول رقم ٢**

| الرقم | اسم المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ٣ | التغذية | ٢,٤٣ | ٠,٩٦ |
| ٤ | رعاية الأم | ٢,٣٣ | ١,٢٢ |
| ٥ | رعاية الطفل | ٤,٢٠ | ١,٨٧ |
| | مجمل فقرات الاختبار | ١٨,٨٧ | ٥,٣٦ |

يبين جدول رقم ١ أن هناك فقرتين كان المتوسط الحسابي لهما ٠,٨١ ، وخمس فقرات كان المتوسط الحسابي لهما يتراوح بين ٠,٧٠ و ٠,٧٦ وباقي الفقرات ( ٢٥ ) فقرة تراوح المتوسط الحسابي لها بين ٠,٣١ و ٠,٦٩ .

كذلك يبين جدول رقم ٢ انخفاضا (تدنيا) ملحوظا في مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن فكان المتوسط الحسابي للاختبار ككل ١٨,٨٧ من ٣٢ .

## ٢- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كلية المجتمع - إريد بالمقارنة مع المستوى المقبول ٨٠٪ .

تم استخدام اختبار " ت " لمقارنة متوسط أداء الطالبات مع العلامة المحك ٨٠٪ وتعادل ٢٥,٦٠ كما هو مبين في الجدول رقم ٣ .

**جدول رقم ٣ . نتائج اختبار " ت " للفروق بين متوسطات أداء الطالبات على الاختبار الكلي بالنسبة للعلامة المحك ٨٠٪**

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| ١. العلامة المحك | ٢٥,٦٠ | | |
| | | ٣٢,٧٣ | ٠,٠٠٠ * |
| ٢. جميع الفقرات | ١٨,٨٧ | | |

* دال إحصائيا على مستوى الدلالة ( α = ٠,٠٠٠ ) .

ويبين جدول رقم ٣ أن هناك تدنيا واضحا في مستوى الوعي الصحي لدى الطالبات مقارنة بالعلامة المحك ٨٠٪ ، كما يبين جدول رقم ٣ أن هناك فروقا دالة إحصائيا على مستوى الدلالة ( α = ٠,٠٠٠ ).

## ٣- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل يختلف مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن باختلاف التخصص الدراسي في الكلية ( تجاري ، ومهني ، وأكاديمي)؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتخصص الطالات كما في جدول رقم ٤.

**جدول رقم ٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات تُعزى للتخصص**

| التخصص | العدد<br>ن | المتوسط الحسابي<br>س | الانحراف المعياري<br>ح |
|---|---|---|---|
| التجاري | ١٤٥ | ١٧,٨٤ | ٥,١٣ |
| المهني | ١٦٤ | ١٩,٩٦ | ٥,٠١ |
| الأكاديمي | ٣٦٩ | ١٨,٧٨ | ٥,٥٢ |

وتبين من جدول رقم ٤ أن المتوسط الحسابي لمستوى الوعي الصحي لطالبات التخصص المهني (١٩,٩٦) أعلى من المتوسط الحسابي لمستوى الوعي الصحي لطالبات التخصص الأكاديمي (١٨,٧٨) ، وهذا أعلى من المتوسط الحسابي لمستوى الوعي الصحي لطالبات التخصص التجاري (١٧,٨٤).

**جدول رقم ٤ أ . تحليل التباين المتعدد للأداء على المجالات الخمسة بالنسبة لتخصص الطالبات**

| المجال | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| ١. الصحة العامة | ٥٢.٤٠ | ٢٦.٢١ | ٨.٠١ | *٠.٠٠٠ |
| ٢.أمراض الجسم | ٨.٢٥ | ٤.١٣ | ١.٥٩ | ٠.٢٠٤ |
| ٣.التغذية | ٣.٧٢ | ١.٨٦ | ٢.٠٢ | ٠.١٣٣ |
| ٤.التغذية | ١٠.٧٩ | ٥.٤٠ | ٣.٦٩ | *٠.٠٢٥ |
| ٥.رعاية الطفل | ٧٤.٢٢ | ٣٧.١١ | ١٠.٩٤ | *٠.٠٠٠ |

• دال على مستوى الدلالة ( $\alpha$ = ٠.٠٥ ) .

يبين جدول رقم ٤أ أن فروقا ذات دلالة إحصائية لأداء الطالبات على المجالات الأول والرابع والخامس تعزى لتخصص الطالبة ولمعرفة اتجاهات الفروق بالنسبة لأداء الطالبات على مجالات الدراسة تم استخدام طريقة نيومان - كولز للمقارنات البعدية كما هو موضح في جدول رقم ٤ب.

**جدول رقم ٤ ب. نتائج المقارنات البعدية باستخدام طريقة نيومان –كولز على المجال الأول (الصحة العامة )**

| المجال | | تجاري | مهني | أكاديمي |
|---|---|---|---|---|
| | س | ٥,٢٧ | ٥,٩٦ | ٥,٩١ |
| تجاري | ٥.٢٧ | | | |
| مهني | ٥.٩٦ | • | | |
| أكاديمي | ٥.١٩ | • | | |

يتبين أن هناك فروقا بين أداء الطالبات على مجال الصحة العامة ولصالح اللواتي يدرسن التخصص المهني مقابل الطالبات اللواتي يدرسن التخصص التجاري ولصالح الطالبات في الروع الأكاديمية مقارنة بطالبات تخصص المهن التجارية .

جدول رقم ٤ جـ. نتائج المقارنات البعدية باستخدام طريقة نيومان – كولز على المجال الخامس (رعاية الطفل)

| المجال | | تجاري | مهني | أكاديمي |
|---|---|---|---|---|
| | س | ٣,٨٨ | ٤,٧٢ | ٤,١٠ |
| تجاري | ٣.٨٨ | | | • |
| مهني | ٤.٧٢ | • | | |
| أكاديمي | ٤.١٠ | | | |

تبين أن هناك فروقا لصالح الطالبات في التخصص المهني على أداء الطالبات في التخصص التجاري في مجال رعاية الطفل، وأن هناك فروقا بين أداء الطالبات في التخصص الأكاديمي على أداء الطالبات في التخصص التجاري.

## ٤- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل يختلف مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن باختلاف السنة الدراسية ( أولى وثانية )؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات على الاختبار تبعا لاختلاف السنة الدراسية (جدول رقم ٥ ).

جدول رقم ٥. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات حسب السنة الدراسية

| السنة الدراسية | العدد ن | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية |
|---|---|---|---|
| الأولى | ٥٢٨ | ١٨.٧٠ | ٥.٢٨ |
| الثانية | ١٥٠ | ١٩.٤٤ | ٥.٥٩ |

يبين جدول رقم ٥ أن المتوسط الحسابي لمستوى الوعي الصحي لدى طالبات السنة الثانية ( ١٩.٤٤ ) أعلى من المتوسط الحسابي لمستوى الوعي الصحي لدى طالبات السنة الأولى.

ولمعرفة الفروق على مجالات الدراسة الخمسة تبعا للسنة الدراسية تم استخدام تحليل التباين المتعدد (جدول رقم ٥أ ).

جدول رقم ٥ أ . تحليل التباين المتعدد لأداء الطالبات على المجالات الخمسة للاختبار تعزى للسنة الدراسية

| المجال | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| ١. الصحة العامة | ٣٦.٩١ | ٣٦.٩١ | ١٨.٢٨٨ | ٠.٠٠١* |
| ٢. أمراض الجسم | ٣.٥٤ | ٣.٥٤ | ١.٣٧ | ٠.٢٤٢ |
| ٣.التغذية | ١.٠٦ | ١.٠٦ | ١.١٥٢ | ٠.٢٨٣ |
| ٤.رعاية آلام | ٤.٢٥ | ٤.٢٤٦ | ٢.٩١٠ | ٠.٠٨٨ |
| ٥. رعاية الطفل | ١٢.٦٢ | ١٢.٦٢ | ٣.٧٢٠ | ٠.٠٦ |

* دال على مستوى الدلالة ( α = ٠.٠٥ ).

ويبين جدول رقم ٥أ أن هناك فروقا على مجال الصحة العامة فقط مع السنة الدراسية ولم يظهر للمجالات الأربعة الباقية تأثيرا ذا دلالة إحصائية مع السنة الدراسية .

ولمعرفة الفروق بالنسبة للسنة الدراسية في مجال الصحة العامة تم حساب المتوسطات الحسابية للسنوات الدراسية (جدول رقم ٥ ب ) .

جدول رقم ٥ ب. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء الطالبات على مجال الصحة العامة للسنة الدراسية

| السنة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الأولى | ٥٢٨ | ٥.٦٧ | ١.٨٢ |
| الثانية | ١٥٠ | ٦.١٩ | ١.٨٧ |

ويبين جدول رقم ٥ ب أن هناك فروقا لصالح السنة الثانية في مجال الصحة العامة من اختيار الوعي الصحي.

**٥- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس**

هل يختلف مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كلية المجتمع باختلاف مستوى المعيشة ( عال ، ومتوسط ، ومنخفض ) ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات المعيشة الثلاثة (عال، ومتوسط، ومنخفض ) (جدول رقم ٦).

جدول رقم ٦ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات تبعا لمستويات المعيشة

| مستوى المعيشة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| عالي | ١٨٥ | ١٩,٢٠ | ٥,٦٢ |
| متوسط | ٤٠٣ | ١٩,٠٣ | ٥,١٣ |
| منخفض | ٩٠ | ١٧,٤٣ | ٥,٥٩ |

ويبين جدول رقم ٦ أن المتوسط الحسابي لمستوى الوعي الصحي للطالبة من ذوات مستوى المعيشة العالي ( ١٩,٢٠ ) أعلى من المتوسط الحسابي لمستوى الوعي الصحي لدى الطالبات من مستوى المعيشة المتوسط ( ١٩,٠٣ ). وجاء في المرتبة الأخيرة المتوسط الحسابي لمستوى الوعي الصحي للطالبات من مجموعة مستوى المعيشة المنخفضة ( ١٧,٤٣ ).

ولمعرفة الفروق على مجالات الاختبار تم مع مستوى المعيشة استخدام تحليل التباين المتعدد (جدول رقم ٦أ ).

**جدول رقم ٦ أ . تحليل التباين المتعدد لمجالات الاختبار مع مستوى المعيشة**

| المجال | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| ١. الصحة العامة | ١٢.١٢ | ٦.٠٦ | ١.٨ | ٠.١٦ |
| ٢. أمراض الجسم | ٤.٩٦ | ٢.٤٧ | ٠.٩٦ | ٠.٣٨ |
| ٣. التغذية | ١.٧٢ | ٠.٨٦ | ٠.٩٣ | ٠.٣٩٣ |
| ٤. رعاية الأم | ٩.٧٧ | ٤.٨٩ | ٣.٣٥ | *٠.٠٣٦ |
| ٥. رعاية الطفل | ٢٠.٩٤ | ١٠.٤٧ | ٣.٠٩ | ٠.٠٤٩ |

• دال على مستوى الدلالة ( α = ٠.٠٥ ).

ولمعرفة اتجاهات الفروق تم استخدام طريقة نيومان - كولز للمقارنات البعدية للمجال مع مستوى المعيشة (جدول رقم ٦ب).

**جدول رقم ٦ ب. نتائج المقارنات باستخدام طريقة نيومان –كولز على المجال الرابع (رعاية الأم)**

| مستوى المعيشة | المتوسطات الحسابية | عال | متوسط | منخفض |
|---|---|---|---|---|
| | س | ٢,٤٩ | ٢,٣٠١ | ٢,١١ |
| عال | ٢.٤٩ | | | |
| متوسط | ٢.٣١ | | | |
| منخفض | ٢.١١ | | | |

وتبين أن هناك فروقا بين أداء الطالبات ذوات مستوى المعيشة العالي ومستوى المعيشة المنخفض ولصالح الطالبات ذوات مستوى المعيشة العالي في مجال رعاية الأم .

**جدول رقم ٦جـ. نتائج المقارنات البعدية باستخدام طريقة نيومان –كولز على المجال الخامس ( رعاية الطفل )**

| مستوى المعيشة | المتوسطات الحسابية | عال | متوسط | منخفض |
|---|---|---|---|---|
| | س | | | |
| عالي | ٤.٢٣ | | | * |
| متوسط | ٤.٢٨ | * | | * |
| منخفض | ٣.٧٧ | | | |

تبين أن هناك فروقا واضحة لصالح مستوى المعيشة المتوسط والعالي في مجال رعاية الطفل على مستوى المعيشة المنخفض ، وأن هناك فروقا طفيفة بين مستوى المعيشة المتوسط والعالي لصالح المستوى المتوسط في مجال رعاية الأم بالنسبة لأداء على مجالات الدراسة.

## مناقشة النتائج والتوصيات

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن كان متدنيا ، إذ بلغ متوسط أداء جميع الطالبات ١٨,٨٦ علما أن معدل القبول تربويا لغرض الدراسة كان ٢٥,٦٠ من مجموع فقرات الاختبار المكون من ٣٢ فقرة .

أما اختبار "ت" لمقارنة متوسط أداء الطالبات على اختيار الوعي الصحي ككل مع العلامة المحك ( ٨٠ ٪) المقبولة تربويا ، فقد أظهر تدنيا واضحا في أداء الطالبات وبدلالة إحصائية ( = ٠,٠٥ ) ، كما ظهر تدني أداء الطالبات على مجال التغذية ( ٢,٤٣ ) ومجال رعاية الأم ( ٢,٣٣ ) كما هو مبين في الجدول رقم ٢.

وتعزى هذه النتيجة المتدنية في مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كلية المجتمع - إربد لكون مناهج المرحلة الثانوية في الفرعين الأدبي والتجاري لا تحتوي مواد في الصحة العامة والأمراض والتغذية ورعاية الأم ورعاية الطفل ؛ وحتى في الفرع العلمي فهذه المواضيع نادرة في مناهج العلوم . يضاف إلى ذلك عدم وجود مواد خاصة بالوعي الصحي كمتطلبات مواد دراسية في كليات المجتمع سواء في السنة الأولى أو السنة الثانية .

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة [١٦ ، ١٩ ، ١٥ ، ١٨ ].

وأظهرت نتائج جدول رقم ٤ وجدول رقم ٤ أ أن مستوى الوعي الصحي لدى طالبات التخصص المهني كان أعلى من أداء طالبات التخصص الأكاديمي أخيرا مستوى

الوعي الصحي لطالبات التخصص التجاري . ويعزى السبب في ذلك إلى أن طالبات التخصص المهني العام هن من التخصص الفرعي تغذية واقتصاد منزلي وعددهن ٥٨ طالبة ، كما أن هناك عددا من المساقات الدراسية في مواضيع البيولوجيا وتربية الطفل والغذاء والتغذية ، والتي تعتبر من التمطلبات كمواد دراسية لهذا التخصص. أما بالنسبة للتخصص الفرعي تجميل وعددهن ١٣ طالبة -فهناك مادة الأحياء الدقيقة ومواد أخرى في هذا التخصص لها علاقة بالوعي الصحي ! واتفقت هذه النتيجة مع [ ١٥م] . . فإذا كان هذا هوأما التخصص الأكاديمي فيشمل تخصصات فرعية ، منه تربية الطفل وعددهن ٦٨ طالبة في السنتين الأولى والثانية يدرسن مواد خاصة بتربية الطفل لها علاقة بالوعي الصحي بشكل عام، وكذلك تخصص الرياضيات وعددهن ٤٣ طالبة وجميعهن من الفرع العلمي خلال المرحلة الثانوية. أما تخصص الرياضة سنة ثانية وعددهن ٤٥ طالبة ، فهناك على الأقل ٦ مواد كمتطلبات دراسية لهذا التخصص خاصة بالجسم ووظائف الأعضاء. أما بالنسبة لطالبات تخصص العلوم سنة ثانية وعددهن ١١ طالبة، فقد أتممن دراسة مواد في البيولوجيا تزيد على عشر ساعات معتمدة كمواد أساسية لهذا التخصص. أما طالبات تخصص اللغة الإنجليزية وعددهن ٣١ طالبة ، واللغة العربية وعددهن ٤٤ ، والشريعة وعددهن ٥٣ ، والدراسات الاجتماعية وعددهن ٤٥ طالبة ، والحاسوب وعددهن ٢٧ طالبة ، فإنهن لم يدرسن أية مواد لها علاقة بالوعي الصحي. كذلك الأمر بالنسبة لطالبات التخصص التجاري ، وهن محاسبة سنة أولى ٤٣ طالبة، وسكرتاريا ٥٠ طالبة، وعلوم مالية ومصرفية ٤٨ طالبة ، فلم يدرسن أية مواد دراسية لها علاقة بالوعي الصحي. بل أدخلت ضمن الدرجة النهائية وذلك لاهمية المفاهيم التي تقوم هذه الأسئلة بالاستة كما أظهرت نتائج الدراسة (جدول رقم ٥ أ ) أن مستوى أداء الطالبات في السنة الثانية على اختبار الوعي الصحي كان أعلى من مستوى أداء الطالبات في السنة الأولى، والثانوية نجد أنه يتضمن تدريس مهارات الكرة الحديدية. ومن ذلك يتضح بساطة المعلومة

وهذه النتيجة مقبولة حيث من المفترض أن تزيد المعرفة والوعي والاطلاع مع التقدم في المستوى الدراسي للطالبات . المقطوعة و التي هي أساس هذه الرياضة.

أما مستوى المعيشة كعامل مؤثر على مستوى الوعي الصحي فقد كان له أثر واضح (جدول رقم ٦، وجدول رقم ٦أ) ، حيث تبين أن متوسط الوعي الصحي لدى الطالبات من مجموعة مستوى المعيشة العالي كان أعلى من مستوى أداء مجموعة طالبات مستوى المعيشة المتوسط ، وهذا أعلى من مستوى أداء طالبات مستوى المعيشة المنخفض . ومن هنا تأتي الدعوات لرفع مستوى المعيشة الاقتصادي لتؤثر على المجالات المختلفة في الحياة، ومنها مستوى الوعي الصحي ، وهي نتيجة مقبولة أيضا وتتفق مع القاعدة القديمة والصحيحة بأن ثلاثية الفقر والجهل والمرض هي أعداء الإنسان . ، وهذا يعني أن أفراد العينة كما أظهرت نتائج الدراسة (جدول رقم ٥ وجدول رقم ٥ أ ) أن أداء الطالبات على اختبار الوعي الصحي في مجال الصحة العامة ورعاية الطفل كان أعلى من أدائهن على مجالات أمراض الجسم والتغذية ورعاية الأم. وهذه الفروق كانت لصالح طالبات التخصص المهني على التجاري. وكانت أيضا لصالح التخصص الأكاديمي على التجاري. وتعزى النتيجة هذه إلى أن مجال الصحة العامة ومجال رعاية الطفل هما الأقرب إلى أذهان واهتمام الطالبات بشكل عام من مجالات أمراض الجسم والتغذية ورعاية الأم.

وظهرت أيضا فروق كما في جدول رقم ٦ أ على مجال الصحة العامة مع السنة الدراسية ، ولم تظهر للمجالات الأربعة الباقية مع السنة الدراسية ولصالح السنة الثانية ، وهذا يرجع إلى أن عامل النضج ولعمومية مجال الصحة العامة. البدنية (من قبل المشرفين على ه ويظهر تحليل التباين المتعدد ( جدول رقم ٦ أ ) أن أداء الطالبات على اختبار الوعي الصحي في مجال الأم ورعاية الطفل كان أعلى من أدائهن على مجالات الصحة العامة وأمراض الجسم والتغذية بالنسبة لمستوى المعيشة . خلالها أن هناك فجوة كبيرة بين المادة العلمية المقدمة لهؤلاء المعلمين في مرحلة البكالوريوس ومفردات درس التربية

البدنية وظهرت اتجاهات الفروق باستخدام طريقة نيومان-كولز للمقارنات البعدية ،
وتبين أن هناك فروقا لصالح التخصص المهني على الأكاديمي في مجال الصحة العامة ،
وظهرت أيضا فروق لصالح التخصص المهني على التجاري في مجال رعاية الطفل وفروق
لصالح التخصص الأكاديمي . وظهرت فروق لصالح مستوى المعيشة المنخفض في مجال
رعاية الطفل . وظهرت فروق واضحة لصالح مستوى المعيشة المتوسط ثم العالي في مجال
رعاية الأم ، ثم على مستوى المعيشة المنخفض . ي يحدث في مجال التربية البدنية ، وهذا م
يقودنا ويمكن تفسير ذلك بمحاولة اهتمام الطالبات من مستوى المعيشة الجيد بأجمل ما في
الحياة (الطفولة والأمومة) عندما تكون ظروف المعيشة معقولة (المستوى المتوسط). أما
عندما يكون مستوى المعيشة مرتفعا ، فيقل الاهتمام بمجال رعاية الطفل من قبل الطالبة إذ
ربما تعتمد على الطب المتخصص ، ولكن عندما تشتد ظروف المعيشة وتقل الموارد ، فإن
هذا يؤثر سلبا على الوعي الصحي بمجال رعاية الطفل ورعاية الأم . تي تم حضورها لم
تكن مرتبطة ارتباطا مباشرا بالتربية البدنية المدرسية حيث كان معظمها عبارة عن دورات

**التوصيات** ي الألعاب الفردية والجماعية . وهذا ما أكدته نتائج هذه الدراسة ، حيث
كانت في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي : علمي ضعيفة ، بل هي سائدة في
حالة م ١ - ضرورة وضع وإقرار مادة خاصة بالوعي الصحي تشمل كافة المجالات
الصحية كمتطلب للدراسة في جميع التخصصات في كليات المجتمع . بعض المعلمين عدم
معرفتهم ٢- ضرورة إدخال المفاهيم الصحية المتعلقة بموضوع التغذية ، ومفهوم رعاية
الأم ضمن مواد الصحة العامة الأساسية وتدرس لجميع الطالبات في كليات المجتمع
الحكومية في الأردن . اد بسبب تخرجهم قبل تطوير البرنامج بجامعة الملك سعود (قبل
١٤ عاما) ، على سبيل المثال ، أو نسيان هذه المعلومات ، مما يطرح تساؤلا عن مدى
الحاجة إلى التعليم المستمر خلال سنوات العمل. وتجدر الإشارة هنا إلى الدراسة التي قام

## ملحق رقم ١. اختبار مستوى الوعي الصحي

١- أختي الطالبة

المطلوب وضع ( x ) عند رمز الإجابة الصحيحة لكل فقرة في المكان المخصص في ورقة نموذج الإجابة المرفقة ، وأرجوأن لا يكتب أي شئ على فقرات الأسئلة مع الشكر .

١- العوامل التي تؤثر على صحة الفرد هي :

أ ) الوراثة والمرحلة العمرية .

ب) البيئة التي يعيش فيها .

جـ) السلوك الصحي له.

د) جميع ما ذكر .

٢- ممارسة الرياضة البدنية الخفيفة يوميا تساهم في :

أ) تخفيف الوزن .

ب) زيادة معدل الذكاء .

جـ) زيادة عدد ساعات النوم .

د) تقليل مقاومة الجسم للأمراض .

٣- تنتقل فيروسات ( مرض العوز المناعي المكتسب ) مرض الإيدز عن طريق :

أ ) الاتصال الجنسي .

ب ) الحقن ونقل الدم الملوث أو مشتقات الدم الملوثة .

جـ ) عن طريق المشيمة عند الأم الحامل .

د ) جميع ما ذكر .

٤- أفضل مصدر لاستخدام المياه للشرب :

أ ) مياه الآبار المتجمعة من أسطح المنازل.

ب ) مياه الأنهار والجداول الجارية.

و جـ ) مياه الخزانات التي تشرف عليها سلطة المياه. ضحا في موضوعات فسيولوجيا الجهد

البدني و... د ) مياه الينابيع... نيوية لدى معلمي التربية البدنية في مدينة الرياض . وأن الـ..ـورات

التد... ٥- المواد المضافة لإعطاء اللون للمواد الغذائية المصنعة : ... تكن عاملا مساعدا على تطوير معرفتهم في

مجالين مر أ ) تؤثر على سلامة الأسنان. ... ـاد مضمونها عن هذين المجالين.

لدب ) لها ارتباط بأمراض السرطان. ...راسة يوصي الباحثان بما يلي :

١ جـ ) تقلل مقاومة الجسم للأمراض ...ـدنية يمكن من خلالها زيادة الحصيلة العلمية لديه.

د ) ليس لها تأثير على صحة الإنسان.

٢ - الاهتمام ...ـورات الموجهة لتطوير الجانب المعرفي لدى معلمي التربية البدنية ،

٦- عند إعداد (أطبخ )طعام يحتوي على الفاصوليا الخضراء ( خضار ) بشرط توافر نظافة الأيدي والأدوات

، فإنني اتبع واحدة من الإجراءات التالية : ...علمي التربية البدنية والجهات ...سؤولة عن توظيف

هؤلاء المعلمين و... أ ) أقطعها ثم أغسلها جيدا. ... فيما يخدم إعداد هؤلاء المعلمون وتوفير الظروف الملائمة

ب ) أقطعها ثم أطبخها دون غسل.

لهم للعمل جـ ) أغسلها جيدا ثم أقطعها.

د ) أنقعها في الماء المضاف إليه تركيز عال من الملح ثم أقطعها.

## المراجع

٧- حفظ الطعام مبردا في الثلاجة المنزلية يفيد في : ...زاع الهزاع. "التربية البدنية في التعليم الثانوي المطور في

أ ) وقف نمو البكتيريا ...عودية : الواقع و التطلعات." *مجلة جامعة الملك سعود* ...

ب ) تعقيم الطعام وذلك بالقضاء كليا على البكتيريا الموجودة فيه .

[٢] جـ ) تحسين لون الطعام ... and ... Kamal ... "Matching Teaching Strategies with Learn...

Sport ... Course." *International Journal of Physical Education* 30, no. 3 (1... د ) تحسين طعمه

٨- الغذاء الجيد لصحة الإنسان يحتوي على المواد التالية وبشكل متوازن : ... *التربية البدنية في المرحلة الابتدائية*.

أ ) البروتينات والفيتامينات ...ية. كلية التربية. جامعة الملك سعود، ١٤١٦هـ.

[٤] ب ) الدهون والنشويات والأملاح ...*ية البدنية أهدافها في المرحلة الابتدائية*. الرياض : الاتحاد السعودي

للتجـ ) البروتين والدهون والنشويات والفيتامينات والأملاح .

[٥] الهز... د ) البروتين والدهون والأملاح ...ل ضربات القلب أثناء دروس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة

...راسة على التلاميذ ... مدينة الرياض. *مجلة جامعة الملك سعود. العلوم التربوية والدراسات*

٩- مجموعة مما يلي تعتبر مصدرا للفيتامينات والأملاح :

أ ) اللحوم الحمراء .

ب ) الحبوب والمكسرات .

جـ ) الزيوت .

د ) الخضار والفاكهة .

١٠- ينصح بالتركيز على تناول مما يلي للمساعدة في شفاء كسور العظام :

أ ) اللحوم والخضار .

ب ) الحليب ومنتجات الألبان .

جـ ) الخبز والمعجنات .

د ) الدهون والزيوت .

١١- ينصح الشخص الذي يعاني من ارتفاع نسبة الكوليسترول في دمه بتناول :

أ ) السمن البلدي .

ب ) البروتينات .

جـ ) الزيوت النباتية كزيت الزيتون وزيت الذرة .

د ) النشويات .

١٢- يفضل أن تبدأ العناية بالأسنان باستخدام الفرشاة والمعجون :

أ ) من السنة الثالثة .

ب ) من السنة السادسة وبعد ظهور الأسنان الدائمة .

جـ ) بعد مرحلة البلوغ .

د ) بعد تسوس الأسنان .

١٣-إذا دخل جسم غريب في الأذن ، فإن أفضل إجراء صحي هو :

أ ) إزالة الجسم الغريب بواسطة ملقط معدني .

ب ) إزالة الجسم الغريب بواسطة القطن الخاص لتنظيف الأذن .

جـ ) نقل الشخص إلى الطبيب المختص ( المستشفى ).

د ) غسل الأذن بالماء الفاتر والصابون .

١٤- أفضل إجراء صحي أقوم به لإسعاف الحروق البسيطة من الدرجة الأولى هو :

أ ) غسل الجزء المصاب بالماء البارد والنظيف .

ب ) غسل الجزء المصاب بالماء والصابون .

جـ ) وضع معجون أسنان على الجزء المصاب .

د ) وضع قطع شاش مبللة بمواد خاصة لمعالجة الحروق .

١٥-أفضل طريقة لمعالجة قصر النظر :

أ ) استخدام عدسات لاصقة .

ب ) إجراء عملية جراحية لطبقة القرنية .

جـ ) استخدام نظارة طبية .

د ) استخدام نظارة طبية مع عدسات لاصقة بالتناوب .

١٦- أفضل طريقة لمعالجة الرشح والأنفلونزا :

أ ) تناول المضادات الحيوية .

ب ) إجراء التطعيم المسبق لإجراء الوقاية .

جـ ) تناول الشراب الساخن والراحة التامة .

د ) الراحة التامة والإكثار من تناول العصير الطازج الذي يحتوي على فيتامين ( c ).

١٧- مرض الحمى المالطية ( البروسيلا ) ينتقل بواسطة :

أ ) تناول الحليب ومشتقاته بدون غلي جيد .

ب) تناول الجبنة الطرية مباشرة بعد تصنيعها .

جـ ) أ + ب.

د ) لدغ الحشرات مثل الذباب والبعوض .

١٨- من طرق الوقاية والمكافحة للإصابة بالدودة الدبوسية (الشعرية) للكبار والصغار :

أ ) عدم تلوث الطعام والشراب والملابس ببراز المصابين .

ب) قص الأظافر وعدم حك الشرج أثناء الإصابة .

جـ) علاج المرض بالأدوية الخاصة .

د ) جميع ما ذكر .

١٩- لمعالجة المريض بالتهاب السحايا فإن الإجراء الأسلم هو :

أ ) عزل المريض ومعالجته في المستشفى وعدم استعمال أدواته .

ب ) مراجعة الطبيب المختص لمتابعة أخذ الدواء في المنزل .

جـ ) تناول أدوية الصداع والغثيان والتقيؤ كأعراض للمرض دون الرجوع للطبيب .

د ) التهوية الجيدة للمكان الذي يوجد به المريض وإعطائه أكسجين .

٢٠- من أعراض مرض النكاف ( أبو دغيم ) :

أ ) حمى وألم أثناء البلع وورم على زاوية الفم .

ب ) حمى وألم أثناء البلع والإسهال .

جـ ) انخفاض درجة الحرارة وورم في زاوية الفك .

د ) لا شيء مما ذكر .

٢١- أنسب إجراء طبي لمعالجة الشخص المصاب بالإسهال (طفلا كان أم كبيرا) :

أ ) وقف تناول الغذاء والحليب .

ب ) إعطائه محاليل معالجة الجفاف ( أكواسال ).

جـ ) إعطائه علاجا لوقف الإسهال بعد استشارة الطبيب .

د ) ب + جـ .

٢٢- إذا ارتفعت درجة حرارة الطفل عن المعدل الطبيعي ، فإن أفضل إجراء نقوم به هو :

أ ) إعطاؤه دواء خافضا للحرارة مثل شراب الرفنين .

ب ) وضع كمادات مبللة بالماء على رأسه وجسمه .

ج ) أخذ الطفل إلى المستشفى .

د ) جميع ما ذكر .

٢٣- مرض شلل الأطفال هو مرض فيروسي يصيب الجهاز العصبي ويمكن القضاء عليه كليا بأحد الإجراءات التالية :

أ ) تناول الأغذية المقوية للجسم .

ب) تناول الأدوية التي يصفها طبيب الأطفال .

جـ ) المطاعيم المبرمجة .

د ) ضمان النظافة التامة للجسم .

٢٤- الشعور بالهبوط العام أو الألم في الرأس تعتبر إشارات مهمة لـ :

أ ) أمراض السكري .

ب ) أمراض القلب .

جـ ) أمراض ضغط الدم .

# مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن

٢٥- لتقليص الإصابة بمرض الدوالي عند النساء (اتساع الأوردة الدموية السطحية) ، يفضل :

أ ) تقليل وزن الجسم .

* أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان ؛ ** وأستاذ ... طرق التدريس، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

ب ) تفادي الوقوف لفترة طويلة .

جـ ) عدم تناول حبوب منع الحمل .

... ١٤٢٠هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٩/٨هـ)

د ) جميع ما ذكر .

ملخص البحث. نظرا لأهمية الوعي الصحي في حياة كل فرد في المجتمع، ولخطورة دور الطالبات في ... لكون الأسرة أساس المجتمعات، ولأهمية تضافر جهود الجميع من أجل ... مستوى الوعي الصحي لدى الطالبات في ... الأردن.

وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية وكان عددها ٦٧٨ طالبة وشكلت ثلث مجتمع الدراسة وعدده ٢٠٣٤ طالبة استخدم اختبارا لقياس مستوى الوعي الصحي مكونا من ٣٢ فقرة (اختيار من متعدد) يشتمل على خمسة مجالات صحية ... للاختبار، كما ... الثبات باستخدام معامل غوثمان ٠,٦٥، كما تم حساب الاتساق الداخلي بحساب كرونباخ ... حيث اعتبرت هذه النتائج مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

... كان أقل من المستوى المقبول (٨٠٪). ... الثانية مقارنة مع السنة الأولى. ولصالح التخصص المهني مقارنا بالتخصص الأكاديمي ولصالح التخصص الأكاديمي مقابل التخصص التجاري. أما من حيث مستوى المعيشة، فكانت النتائج لصالح مستوى المعيشة ... ثم المتوسط يليه المنخفض.

٢٦- ... على الأم الحامل ... يؤثر على ... الطفل ... من معدل الذكاء في المستقبل على :

ب ) وزن الطفل يقل عن المعدل الطبيعي .

جـ ) مقاومة جسم الطفل للأمراض يضعفها .

د ) جميع ما ذكر .

٢٧- إذا أصيبت الأم الحامل بالحصبة الألمانية ولم تكن قد طعمت ضد هذا المرض من قبل فإنه يجب :

أ ) إجهاض الطفل .

ب ) عدم إجهاض الطفل .

جـ ) يكتسب الطفل مناعة ضد مرض الحصبة العادية .

د ) يكتسب الطفل زيادة ضد مرض شلل الأطفال .

٢٨- يفضل إرضاع الطفل من الأم حتى الشهر السادس على الأقل لأن حليب الأم :

أ ) يحتوي على كميات من الحديد والكالسيوم أكثر من الحليب المصنع .

ب ) يحتوي على نسبة دهون أكثر من الحليب المصنع .

جـ ) يحتوي على فيتامينات أكثر من الحليب المصنع .

وأوصى د ) يعطي الطفل مناعة أكثر ويقوي الرابطة العاطفية بين الأم والطفل . لجميع التخصصات في

كليات المجتمع في الأ

٢٩- يجب إرضاع الطفل :

أ ) كلما فكرنا أنه جائع .

## خلفية الدراسة وأهميتها

ب ) كلما بكى .

لقد تطور ج ) ثلاث مرات في اليوم . منذ القدم ، فكان عند الإغريق يتمركز حول الصحة

الشـ د ) عدد الرضعات يتناسب مع عمر الطفل . ، وتغذيته ، وكان لهم إله خاص بالصحة

يدعى هيجيا Hygeia ، واشتقت منه كلمة hygiene التي تعني (الصحة) ؛ أما الرومان

٣٠- السبب الرئيس للشلل الدماغي عند الأطفال هو :

فاهتم ... ومع ... الإسلامي ظهرت أنماط من الخدمات الصحية ،

أ ) سوء التغذية عند الأم أثناء الحمل .

فأسست ب ) تدخين سجائر من قبل الأم أثناء الحمل استخدموا الحجر الصحي . وفي العصر الحديث

ظهر الط ج ) عدم وصول الأكسجين لدماغ الطفل أثناء عملية الولادة . العالمية بأنها : " علم وفن

منع المرض د ) تعرض الأم لجراثيم مرض الكزاز أثناء الحمل بالصحة البيئية ومكافحة الأمراض

السارية ... التثقيف الصحي وتقديم خدمات طبية وصحية وتمريضية من أجل

٣١- ينصح المقبلون على الزواج بـ :

التشخيص أ ) الفحص قبل الزواج . ... وعن طريق إنشاء خدمات اجتماعية وتطوعية لتوفير

الحد الأ ب ) الفحص بعد الزواج . والرفاهية الاجتماعية لكل مواطن في المجتمع [١] .

وفي الو ج ) عدم إجراء أي فحص قبل الزواج أو بعده ... على الطبيب فقط للوقاية والمعالجة ،

د ) الفحص بعد ولادة أول طفل لهما .

ولكن في المستقبل لا بد من أن يتخذ الطب اتجاها جديدا لإعطاء قدر كبير من المسؤولية

للمجتمع للنهوض بالصحة والوقاية الصحية . كذلك لا بد من وضع مبادئ أخلاقية

٣٢- تقع مسؤولية المحافظة على نظافة البيئة على : دلا ، ولا بد من النظر إلى الصحة على أنها نوع

من التوازن بين أ ) البلديات الإنسان وبيئته بحيث يصبح من السهل على البيئة أن تساعد على استخدام

ب ) الأفراد والجماعات .

هذا النهج ... حياته [ ٢ ، ص ص ٤٠٠

ج ) المؤسسات الرسمية في كل دولة ، بالتعاون فيما بين الدول .

- ٤٠٤ ] د ) جميع ما ذكر .

## ملحق رقم ٢ . نموذج الإجابة

أختي الطالبة :

الغرض من إجابة الأسئلة هو البحث العلمي فقط ، لذا أتوقع منك الاهتمام والتعاون شاكرين لك حسن تعاونك واهتمامك :

- أرجو تعبئة البيانات التالية :

١- مستوى السنة الدراسية : ☐ أولى ☐ ثانية

٢ - التخصص بالكلية :

٣ - التخصص في التوجيهي :

٤- مستوى المعيشة : ☐ العالي ☐ المتوسط ☐ المنخفض

المطلوب وضع إشارة ( × ) مكان رمز الإجابة الصحيحة لكل سؤال ( فقرة ):

| الرقم | أ | ب | ج | د | الرقم | أ | ب | ج | د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | | | | × | ١٧ | | | × | |
| ٢ | × | | | | ١٨ | | | | × |
| ٣ | | | | × | ١٩ | × | | | |
| ٤ | | | × | | ٢٠ | × | | | |
| ٥ | | × | | | ٢١ | | | | × |
| ٦ | | | × | | ٢٢ | | | | × |
| ٧ | × | | | | ٢٣ | | | × | |
| ٨ | | | × | | ٢٤ | | | | × |
| ٩ | | | | × | ٢٥ | | | | × |
| ١٠ | | × | | | ٢٦ | | | | × |
| ١١ | | | × | | ٢٧ | × | | | |
| ١٢ | × | | | | ٢٨ | | | | × |
| ١٣ | | | × | | ٢٩ | | | | × |
| ١٤ | × | | | | ٣٠ | | | × | |
| ١٥ | | | × | | ٣١ | × | | | |
| ١٦ | | | | × | ٣٢ | | | | × |

الطبية المساعدة لتكون فروعا أساسية [illegible] الدراسة في كليات المجتمع . وجاء في

[١] فريحات، حكمت، وعبد المجيد الشاعر، [illegible]

[illegible] ١٩٨٨م [illegible] بما فيها تنظيم الأسرة في كليات الطب والتمريض في الجامعات

[٢] ايرنبرغ، ليون، ونورمان سارتوريس. "الإيكولوجيا البشرية من منظور التنمية الصحية." *منبر الصحة العالمي*، ٩ (١٩٩٤م)، ٤٠٠-٤٠٤.

الأردنية ومعاهد [illegible] الصحة بتأهيل الكوادر اللازمة ( توصيا المنتدى الوطني - ماذا بعد

[٣] [illegible] "الوقاية: بالإمكان تفادي إصابات الأطفال [illegible]" *منبر الصحة العالمي* [illegible] (١٩٩٤م)، [illegible] ٤٢٢

لتدرس [illegible] الأردن .

[٤] هامبرغ، دافيد أ. "العادات الصحية." *منبر الصحة العالمي*، ٨، (١٩٨٧م)، ٦-٩.

بالنسبة لرعاية الأطفال فهي مسؤولية كبيرة ، سواء من حيث الأمراض التي

[٥] فووري، إيكا "ممارسة الرياضة البدنية من أجل الصحة." *منبر الصحة العالمي*، ٨ (١٩٨٧م)، ١٢٧-١٣٥.

تصيبهم أو من حيث الحوادث التي يتعرضون لها ، بالإضافة للآلام المباشرة والتأثير

الاقتصادي حيث إنها تستنزف الموارد المالية المخصصة للخدمات الصحية وتجبر الآباء

[٦] King, J. "Diet and Cancer: Eating Your Way to Health." *Health and Hygiene*, 17 (1996), 1 14.

[٧] [illegible] "ماذا يستطيع المشرعون [illegible]" *منبر الصحة العالمي* [illegible] (١٩٩٤م)، ٣٦١-٣٦٥.

[illegible] إصابة الأطفال الرضع تتناسب عكسيا مع مدى معرفة الأبوين

[٨] وزارة الصحة. *كل شيء عن الإيدز* ، بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية. عمان، ١٩٩٦م.

الشابين بخصائص الطفل النفسية وقدراته الجسمية. ويصعب على الأبوين الشابين أن يدركا

[٩] Mcclaran , D. "Attitudes, Knowledge, and Behavior before and after an Undergraduate Health and Life Style Course." ERIC ED 238846.

جميع الأخطار التي قد يتعرض لها الطفل في سنواته الأولى، لذا ينبغي تعليم إزالة

[١٠] Afaga, L. "Discrepancies between Students' Health Education Knowledge and Practice." 1987. ERIC-ED 308511.

الأخطار من البيئة لتلافي السقوط أو الجروح أو الحروق أو الرضوض [illegible]

[١١] Leavy, M.E. "The Evaluation of an Oral Health Education Program for Inner-city First-grade Students: Instrument Development and Outcome Assessment." *Dissertation Abstracts International*, 54, no.1 (1992), 98.

دخول [illegible]

[١٢] Llewellyn, J. "The Development of a Health Education Curriculum for Primary Schools in Solomon Islands." *Dissertation Abstracts International*. 54, no.2 (1992), 432.

[١٣] Ahlawat, S., and E. Baydoun. "Perception of Health Concepts among Jordanian High School Students." *International Quarterly of Community Health Education*, 5, no.2 (1985), 129-47.

وتعود التدابير [illegible] تتخذ في سن مبكرة بالفوائد الجمة على الإنسان طيلة

[١٤] Ahlawat, S., and E. Baydoun. "Differential Perceptions of Health among Eighth Grade Girls and Boys in Amman." *International Quarterly of Community Health Education*. 6, no. 2 (1986), 145-59.

حياته ، فالتطعيم يساعد على تلافي الأخطار في المستقبل ، كما أن نظافة الفم والأسنان

[١٥] الخليلي، خليل، ومعتز الشيخ سالم، وبرهان أبو دهيس، "درجة الوعي الصحي عند طلبة الثانوي [illegible] الأردن" [illegible]

تساعد [illegible]

بين [illegible] (١٩٨٧م) [illegible] ٩١-١٠١ [illegible] الاجتماعية والمهن الصحية . وكثير من أسباب الموت

الرئيسة والسلوك الضار بالصحة تعود إلى التدخين وشرب الكحول والإفراط في الأكل

[١٦] الدغلط، عائشة. "مدى فهم معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للمفاهيم الأساسية في التربية الصحية" رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن ١٩٩٢م.

[١٧] بدح، أحمد. "تقويم فعالية برامج الخدمات الصحية في المدارس الأردنية." رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٩٢م.

[١٨] Haddad, L.G. "Self-efficacy in Performing Health Education and Knowledge of Health Teaching-learning Principles in Jordanian Baccalaureate Nursing Students." *Dissertation Abstracts International* 54, no.7 (1993), 3551.

[١٩] حمام، فريال سلام. "مستوى الثقافة الصحة لدى طالات الصف الأول الثانوي وأثره في اتجاهاتهن الصحية في منطقة عمان." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد. ١٩٩٦م.

[٢٠] وزارة التعليم العالي. *معايير التعليم في كليات المجتمع*. عمان، ١٩٨٥م.

وهي ... ص ص ٦-٩ ].

... شاقة ولكنه الآن أصبح ... إذ تعتبر ... تنشيط لكل ... يساعد ... ص ص ... أما بخصوص التغذية ... قائي من الأمراض للفواكه والخضار، حيث تحتوي على مواد مضادة للمواد السامة المؤكسدة مثل مادة (الكاروتين) فيتامين (أ)، وفيتامين (جـ)، وفيتامين (هـ). بالإضافة للأملاح المعدنية الضرورية [٦، ص ص ١١-١٤]. ويؤكد الأطباء وعلماء التغذية على أهمية الغذاء المتوازن ونوعية الغذاء والعادات الغذائية بالنسبة لصحة الجسم.

أما بالنسبة لمتلازمة مرض الإيدز (مرض العوز المناعي المكتسب)، فلو كان ظهر - ويا ليته ما ظهر - منذ خمسين عاما مضت لما تمكن الطب من كشف أسبابه ووضع استراتيجيات دفاعية وعلاجية ممكنة له. ولكن في الوقت الحاضر تتوافر ثروة من الخبرات القادرة على تحليل العواقب الكامنة لوباء الإيدز. ومن الأهمية بمكان أن يعمل القانونيون على القانون الصحي والأخلاقيات الحيوية للتأكد من أن القوانين واللوائح لمكافحة الإيدز تتفق مع حقوق الإنسان [٧، ص ص ٣٦١-٣٦٥]. حيث إن مرض الإيدز لا علاج له - حتى الآن - وليس له تطعيم فإن سلاح المكافحة الوحيد هو التثقيف، والتثقيف الصحي يبدأ أولا بالعاملين في مجال الصحة ثم ينتقل إلى فئات المجتمع كافة ومنها الطلبة في المراحل الثانوية والكليات المتوسطة والجامعات، ولابدّ من أن يشتمل برنامج المكافحة على سياسة واضحة للتثقيف الصحي تقوم على أولويات محددة وضمن برنامج مدروس [٨].

# The Level of Health Awareness among Female Students at Community Colleges in Jordan

**Abdalla M.I. Khataybeh* and Ibrahim F. Rawashdeh****

**Assistant Professor, Dept. of Curricula and Instruction, College of Education, Sultan Qaboos University, Musqat, Sultanate of Oman, and*

***Assistant Professor, Yarmouk University, Irbid, Jordan*

**Abstract.** This study aimed to investigate the level of students' knowledge and application of hygiene principles in their daily life.

A test consisting of 32 multiple choice questions divided into five domains was used after it was developed, validated, and its reliability calculated with Cronbach Alpha of (0.77).

The sample chosen by randomly starified procedure comprised 678 of the whole population of 2030 female students in community colleges in Irbid, which is equal to one-third of the population.

The results revealed that the level of hygienic awareness and knowledge was lower than expected (80%), being affected by three factors: level of study, level of living status, and kind of specialization.

The level of health awareness and knowledge of second year students was better than that of the first year students.

The level of health awareness and knowledge of the students was correspondingly affected by high, medium and low standards of living.

The knowledge and awareness of students specialized in vocational was trraining better than those in the academic, and the academic specialization was better than business in affecting the level of hygienic awareness of the students.

The recommendation of this study stressed the need to adopt a course of hygiene awareness as a requirement for students in community colleges in Jordan.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٩٧-٣٣٢ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

وبدأوا بزيارات دورية لطبيب الأسنان وظهرت عندهم اتجاهات صحية أخرى. وأوصت الباحثة بجدوى وأهمية البرامج التثقيفية والزيارات الصحية في تربية الأطفال.

أما دراسة ليويلن [١٢، ص ٤٣٢]، فقد هدفت إلى تقويم البرامج والخدمات الصحية المقدمة في عدة **تطور اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن** للوقوف على أسباب المشاكل الصحية التي تواجه **بوصفه مادة دراسية DBAE"** إلى أن هناك اختلافا بينا في ثقافة وطبيعة ونظام التعليم، و**وأثره في حقل التربية الفنية** ... الصحي مناسب لظروف البلد واحتياجاته الصحية، وأن يُصار إلى وضع مناهج الثقافة الصحية بشكل مستقل مع الاستفادة من خبرات الدول المتق

**يوسف بن إبراهيم العمود**

...ورة تأهيل وتدريب المعلمين صحيا وتزويدهم ب

أستاذ مساعد، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود
الرياض، المملكة العربية السعودية

أما في البلدان العربية ... جريت مجموعة ... الدراسات في مجال المعرفة الصحية والاتجاهات الصحية.

(قدم للنشر في ٢٦/٦/١٤٢١هـ؛ وقبل للنشر في ٢٠/١٠/١٤٢١هـ)

[١٣، ٢٩١٠-٦٧

**ملخص البحث.** يسلط هذا البحث الضوء على أحد أبرز الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الفنية وهو اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية DBAE." وتتلخص أهدافه بتحديد مفهوم هذا الاتجاه وبيان تطوره التاريخي مع إيضاح أهميته ودوره في تقديم مفاهيم حديثة ساهمت في التطور العام للتربية الفنية خلال الربع الأخير من القرن الماضي. ولتحقيق ذلك تم توظيف المنهج التاريخي لتتبع هذه التطورات، وذلك من خلال بيان أبرز العلماء مع عرض لإسهاماتهم العلمية، ورصد للعديد من أسماء البرامج والمشاريع والمؤسسات والأماكن والأزمنة التي تمثل معالم هذه التطورات، وذلك في سياقها التاريخي التسلسلي. ووصل البحث إلى بعض النتائج التي تمثلت في تحديد خصائص الاتجاه التي تبين ماهيته، وتم رصد أبرز التطورات التاريخية الحاسمة في ثلاث فترات تاريخية وهي الستينيات، والسبعينيات، والثمانينيات الميلادية، كما تطرقت النتائج إلى أثر هذا الاتجاه على المناهج، والمعلم، والطالب، وأيضا في مجال استخدامات التكنولوجيا. وفي نهاية البحث أورد الباحث عدة توصيات تتعلق بتحسين وتطوير نظرية التربية الفنية في المملكة العربية السعودية. من هذه التوصيات تدريس هذا الاتجاه

الصحة بين طلاب وطالبات الصف الثامن في مدارس مدينة عمان؛ حيث تم ضبط بعض

في أقسام التربية الفنية في التعليم الجامعي، ومناقشة كافة أبعاده لدراسة إمكانية استفادة وزارة المعارف من تطبيقه في التعليم العام، وتشجيع التأليف والترجمة في مجالاته الأربعة وما يرتبط به من اهتمامات، وأخيرا تأسيس ودعم التعاون الأكاديمي مع معهد تربية جيتي للفنون للاستفادة من خبراته في مجال هذا الاتجاه.

## مقدمـــة

يمثل اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية Discipline-Based Art Education،" والذي يرمز لاسمه باللغة الإنجليزية بهذا المختصر: DBAE، أكثر الاتجاهات الحديثة شيوعا وتطبيقا في الولايات المتحدة الأمريكية. وهو اتجاه يعود في بداياته الأولى إلى فترة الستينات الميلادية، ولكن الظهور الحقيقي له كان في صيف عام ١٩٨٤م، عندما نشر دوين جرير Dwaine Greer دراسته عن هذا الاتجاه في مجلة "دراسات في التربية الفنية" التي تعد من أوسع المجلات العلمية انتشارا في حقل التربية الفنية على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية. وفي نفس العام أصدر مركز جيتي للتربية في الفنون The Getty Center for Education in the Arts كتاب: "ما وراء الإنتاج الفني: موقع الفن في مدارس أمريكا *Beyond Creating: The Place for Art in America's Schools*، وتتلخص فكرته بتركيز التدريس في التربية الفنية على المفاهيم المستمدة من المجالات التي تشكل الفن [١]. و"التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية Discipline-Based Art Education " هو أحد الاتجاهات الحديثة في حقل التربية الفنية والقائم على تدريس التربية الفنية من خلال المجالات التالية: علم الجمال، وتاريخ الفن، والنقد الفني، والإنتاج الفني. وقد غير هذا الاتجاه العديد من المفاهيم السابقة وقدم مفاهيم جديدة. ويعد هذا الاتجاه من أكثر اتجاهات التربية الفنية في الوقت الحاضر التي استأثرت بتحليل وتفسير الكثير من العلماء، ونوقشت بشكل مكثف في العديد من اللقاءات والندوات والمؤتمرات المختلفة. وساهم تبني وتمويل معهد تربية جيتي للفنون لهذا الاتجاه في حدوث العديد من التطورات، سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية. وموضوع هذه الدراسة لا يمكن الإحاطة به في الحدود

المتاحة لهذه الورقة. فهو يرتبط بمواضيع متشعبة ومتسعة، وهو بحاجة لسفر ضخم للإحاطة بكافة جوانبه. وللتغلب على محدودية المساحة المتاحة فقد كان الحرص قائما على رصد الكثير من المراجع المتصلة بالموضوع، إضافة إلى إيراد العديد من الملاحظات في خانة الهوامش لعلها تسد بعض النقص في إيفاء الموضوع حقه.

## مشكلة البحث

يعد حقل التربية الفنية من الحقول الحديثة في التربية المعاصرة. فمصطلح "التربية الفنية" لم يظهر في مجال التربية إلا في عام ١٩٣٦م، ولم ينتشر عربيا إلا بعد مؤتمر باريس الدولي لتعليم الرسم[٢]. وتعد مادة التربية الفنية من مواد المنهج الدراسي في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية. وهي بحاجة إلى التطوير المستمر حتى تتواكب مع التطورات الأخرى التي تشهدها بقية المواد الدراسية في المنهج الدراسي. وما زالت التربية الفنية في مدارسنا تخضع لمؤثرات نظريات قديمة تمتد إلى قرابة نصف قرن.

ويمثل اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" أحد التطورات الحديثة في نظرية التربية الفنية المعاصرة. وهو يلقى الاهتمام الكبير من الكثير من علماء التربية الفنية والمتخصصين في المجالات الفنية الأربع : علم الجمال، وتاريخ الفن، والإنتاج الفني، والنقد الفني.

وتعاني التربية الفنية في المملكة العربية السعودية من بعض العوائق التي تحد من تطورها. وجزء من هذه العوائق يتمثل بالجانب النظري. فهي تعيش في عزلة وبمنأى عن التطورات الفكرية الحديثة في الحقل على المستوى الدولي. فالتربية الفنية ما زالت تدرس وفقا لنظريات قديمة تركّز على النشاط الفني، وتقوم على تحقيق الأهداف المرتبطة بهذا النشاط. ولا شك أن الحل يكمن في دور الباحثين والمتخصصين في التربية الفنية في تكثيف جهودهم والسعي إلى تكشف التطورات النظرية الحديثة في مجال هذا الاتجاه، وسيؤول

ذلك إلى فهم أوسع للتربية الفنية وبالتالي تحقيق أهداف أشمل لها بوصفها مادة دراسية قائمة ضمن المنهج الدراسي.

وما زال هذا الاتجاه الحديث قليلا من حيث التناول البحثي المطلوب في الدوريات العلمية المتخصصة، سواء في المملكة العربية السعودية أو في العالم العربي. فالبحوث والدراسات شحيحة ولم تصل بعد إلى تقديمه وعرضه بالطريقة المأمولة وبالذات من المنظور التاريخي، الذي يتيح للمتخصصين تتبع أفكاره وتطوراتها المختلفة خلال فترات زمنية متعاقبة، وكذلك الإحاطة بالظروف التاريخية المصاحبة ومعرفة الرواد من علماء الحقل الذين كان لهم الفضل في بلورة الكثير من الإنجازات التي دفعت إلى تشكيل هذه التطورات.

## أسئلة البحث

من خلال العرض السابق لمشكلة البحث يمكن تحديد هذه المشكلة بشكل أدق في الأسئلة التالية التي يسعى البحث للإجابة عنها:

السؤال الأول: ما هو اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"؟

السؤال الثاني: ما هي التطورات التاريخية لهذا الاتجاه؟

السؤال الثالث: ما هو أثر هذا الاتجاه على الحقل من حيث التطورات المختلفة التي شهدتها التربية الفنية خلال ربع القرن الأخير من القرن الماضي؟

## أهمية البحث

يأتي تناول هذا الاتجاه وتطوره التاريخي إيمانا بأهميته وضرورة الاستفادة منه بعد عمل الدراسات والبحوث اللازمة، سواء على الصعيد الوطني أو العربي، والتي يجب أن تضع في الاعتبار الفروق التربوية والاجتماعية والثقافية بين البيئتين الأمريكية والسعودية. وقد قام العديد من الطلبة الأجانب، سواء من العرب أو من غيرهم ممن كان يقوم بعمل دراسات عليا في حقل التربية الفنية في الولايات المتحدة الأمريكية، وبالذات

في نهاية الثمانينيات ، بتركيز رسائلهم العلمية على هذا الاتجاه. ومثالا لا حصرا رسالة عبد الله المهنا للدكتوراه وهي بعنوان "اتجاه نحو إستراتيجية مثلى لتحقيق التربية الفنية النظامية بالكويت"[٣]. وهذا العنوان من ترجمة صاحب الرسالة عبد الله المهنا [٤]. كذلك رسالة ناصر المسعري للدكتوراه وعنوانها : مـ"The Effects of Discipline-Based Art ـة Education on Students' Aesthetic Awareness" [٥]. جوليـ ولة وبدون أدنى وعي صحي .

ويأتي تناول هذا الاتجاه في هذا البحث إيمانا بأن التربية الفنية في المملكة العربية السعودية تعاني من مشاكل عديدة تحد من فاعليتها وكفاءتها. ويأتي في مقدمة هذه المشكلات الغياب الظاهر للمعارف والعلوم المرتبطة بفهم وتقدير وتذوق العمل الفني. فقد أضحت التربية الفنية في المدارس مجرد أنشطة وممارسات آلية تتم بغياب المنهج المكتوب والتحصيل المعرفي والتقويم المستمر. تنمية .

إن دراسة التطور التاريخي لاتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" يمكن أن تزيد الوعي بأهمية التربية الفنية بوصفها مادة تتمتع بكامل المواصفات كأية مادة أخرى في المنهج الدراسي. ت المحلية على نحو يؤدي إلى تنميتها .

ويمكن أن يسهم هذا البحث في حل سوء فهم الكثير ممن مدرسي التربية الفنية الذين لا يميز بعضهم بين التربية الفنية والفنون الجميلة ، فيشغلون جل الوقت المخصص للتربية الفنية بعملية الإنتاج الفني ، دون الاهتمام بتحقيق الأهداف التربوية والمعرفية لهذه المادة. فالتربية الفنية هي تربية في المقام الأول تسعى لتوظيف الفن لتحقيق الأهداف التربوية. ومما يزيد من أهمية هذا البحث أنه يمكن أن يساعد على رسم صورة واضحة لما يجب أن تكون عليه التربية الفنية في أحدث مفاهيمها ، خاصة ونحن نعيش في عصر تدفق المعارف والمعلومات. ويمكن للتربية الفنية عند اهتمامها بالمحتوى العلمي للفنون أن تسهم بشكل كبير في الارتقاء بالثقافة البصرية التي تعد من المقومات الهامة في عصر المعلومات.

ويأمل الباحث أن يسهم هذا البحث في حل إشكالية ترجمة مسمى هذا الاتجاه التي ظهرت في العديد من المراجع العربية بصيغ مختلفة. وهذا الاختلاف يعطي دلالة على أن الترجمة العربية لهذا الاتجاه DBAE Discipline-Based Art Education لا تلقى إجماعا بين صفوف المتخصصين العرب في حقل التربية الفنية. فعلى سبيل المثال لا الحصر يترجمه محمد النملة في مقالة له حول هذا الاتجاه بما يلي: "تدريس مادة التربية الفنية على أساس معرفي وعلمي" [٦، ص٦]. أما حمزة باجودة فيضع الترجمة التالية: "المعرفة كأساس للتربية الفنية" [٧، ص٢٢]. وفي رسالته للدكتوراه يقدم عبد الله المهنا [٤، ص٢٤٣] الترجمة التالية: "التربية الفنية النظامية،" كما ترد نفس هذه الترجمة في مقالة محمد الرصيص حول النقد الفني [٨، ص١٤]. وعبد العزيز النجادي يعتمد الترجمة التالية: "المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية"[٩، ص١٩١]. وفي هذا البحث تم الأخذ بترجمة محمد عبد المجيد فضل التي مرت بمراحل تطور مختلفة. وهي على النحو التالي: حسب المصادر المتوافرة كان أول ظهور لصيغة الترجمة هو: "التربية الفنية في التعليم العام"[١٠، ص و] والتي استخدمها عام ١٤١١هـ. وقد طرأ على هذه الصيغة بعض التعديلات بمرور الوقت. ففي عام ١٤١٢هـ جاءت الترجمة التالية: "التربية الفنية المبنية على الفن كمادة دراسية" [١١، ص٣٩٢]. وفي عام ١٤١٦هـ ظهرت الترجمة النهائية على النحو التالي: "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"[٨، ص١٢]. ومحمد عبد المجيد فضل أستاذ في مجال التربية الفنية ولديه إلمام في مجال علم المصطلحات الفنية terminology [١٢]، كما أنه حاصل على درجة الماجستير ويملك خبرة عملية في مجال علم اللغة العربية [١٠].

طالبـة في التخصـص المـهني و ٣٦٩ أهداف البحث ص الأكـاديمي و ١٤٥ طالبـة في التخ تهدف هذه الدراسة إلى تأكيد الجوانب التالية:

-تحديد مفهوم اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية."

أداة الـ-بيان التطور التاريخي لهذا الاتجاه.

-إيضاح أثر هذا الاتجاه على الحقل ودوره في التطورات المختلفة التي شهدتها كتب التربية الفنية خلال الربع الأخير من القرن الماضي. م ونشرات وزارة الصحة - قسم الصحة العامة والنشرات الأخرى التي تصدرها جمعية تنظيم وحماية الأسرة للأدب التربوي في هذا المجال. وتكون الاختبار منهج البحث أولية من ٣٦ فقرة (اختيار من متعدد).

وأجريت يسعى هذا البحث إلى تعقب التطور التاريخي لاتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" منذ بدايته في فترة الستينيات الميلادية حتى اكتمال نموه وظهوره بشكله النهائي في منتصف الثمانينيات. وهذا التتبع لهذا الاتجاه، من خلال بيان أبرز العلماء المؤثرين في تطوره وأسماء البرامج والمشاريع والمؤسسات والأماكن والأزمنة التي شهدت مثل هذه التطورات، يندرج تحت منهج البحث التاريخي. هي

وتذكر ماري ستانكيوشز Mary Stankiewicz أن القيام بهذا النوع من البحوث يستلزم جمع وتصنيف الحقائق التاريخية، والقراءة النقدية للمراجع، وتدوين الملاحظات بعناية، وعمل تسلسل زمني يتم من خلاله توثيق من قام بالحدث، ونوع الحدث الذي تم القيام به، والمكان والزمان اللذين وقع في إطارهما ذلك الحدث [١٣].

بخصوص موضوع البحث فقد تمت متابعة مفهوم "المادة الدراسية،" وهو مفتاح النظرية تحت الدراسة، وتطوره الزمني منذ حركة إصلاحات المناهج في نهاية الخمسينيات، إلى أن تم تبنيه في حقل التربية الفنية في منتصف الستينيات. ثم تطوره التدريجي بعد ذلك ليصل في منتصف الثمانينيات إلى شكله النهائي.

(٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ١٨، ٢٩، ٣٠)

خلال هذه التطورات التاريخية لهذا الاتجاه يسعى الباحث إلى توفير المادة العلمية التي تعطي الإجابات الوافية لأسئلة البحث من خلال الاهتمام بتقديم بعض الحقائق التاريخية وربطها مع بعضها البعض لبيان أهميتها ودورها في تحديد مفهوم هذا الاتجاه، وتطوراته البارزة، وأثر كل ذلك على التطور النوعي في حقل التربية الفنية.

## مفهوم مصطلح "المادة الدراسية Discipline"

يمثل مصطلح المادة الدراسية حجر الزاوية في هذا الاتجاه. ومن المهم الوقوف عنده ومحاولة إيضاحه بشكل مفصل. يعرّف آرثر ايفلاند Arthur Efland هذا المصطلح كما يلي: "مصطلح المادة الدراسية discipline جاء من ميدان العلوم sciences ويعود إلى امتلاك المادة الدراسية لخصائص تتمثل بوجود جسم منظم من المعرفة، وطرق محددة للبحث وجماعة من العلماء يتفقون بشكل عام على الأفكار الأساسية لمجال تخصصهم".[١، ص٢٤١]. أما جيلبرت كلارك ومايكل داي ودوين جرير G. Clark , M. Day and D. Greer، فيعرّفون هذا المصطلح كالتالي: "مصطلح المادة الدراسية في هذا السياق يعود إلى حقول الدراسة المحددة بجماعات معترف بها من العلماء والمتخصصين وبناء مفاهيمي مؤسس وطرق مقبولة للبحث" [١٤، ص ص١٣٠-١٣١].

## برونر ومفهوم المادة الدراسية Discipline

تعود الجذور التاريخية لاتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" إلى حركة إصلاح المناهج التي نادى بها التربويون في فترة الستينيات الميلادية. فالتفوق السوفيتي في مجال غزو الفضاء والذي توج عام ١٩٥٧م بإطلاق القمر الصناعي "سبوتنيك" أثار حفيظة الولايات المتحدة الأمريكية وأحدث هزة عنيفة في الأوساط السياسية والعلمية. على إثر ذلك انطلقت الدعوات إلى وجوب إصلاح النظام التربوي

الذي يعد الركيزة الرئيسة للتفوق ومنافسة التقدم العلمي السوفيتي. وقد عقدت العديد من المؤتمرات لمناقشة الإصلاح التربوي واستهلت عام ١٩٥٩م بمؤتمر وودز هول (Woods Hole Conference). ناقش هذا المؤتمر موضوع إصلاح العلوم والرياضيات إضافة إلى دراسة أفكار جيروم برونر (Jerome Bruner) ، وهو مؤسس ومدير مركز هارفارد للدراسات الإدراكية[١٦]. وأفكاره الإصلاحية ضمنها كتابه : عملية التربية *The Process of Education* يرى برونر أن ثمة مشكلات تعاني منها المناهج التعليمية. وتتلخص أفكاره في هذا الكتاب بالتركيز على إصلاح المنهج الدراسي عن طريق تحديد وظيفة بناء المنهج في عملية التعلم، وطبيعة التفكير البديهي وأخيرا الرغبة في التعلم ووضع حوافزه [١٥] . وقد أشاد رالف سميث Ralph Smith ، وهو من كبار علماء التربية الفنية الأمريكيين، بأهمية هذا الكتاب في فترة الستينيات الميلادية بقوله : "عمليا، مثل جميع الأدبيات التربوية الأخرى لهذه الحقبة فإن الكتابات عن التربية الفنية كانت بمثابة رد فعل قوي لكتاب عملية التربية ، ١٩٧٧م - بدأ نشره ١٩٦٠م لجيروم برونر. وهو الكتاب الذي أكد القناعة بأن التعليم يكون أكثر فعالية عندما يشجع الطلاب على أن يقوموا بأنفسهم باكتشاف الأفكار الرئيسة وبنى تجمع بناء المواضيع على غرار نهج العلماء المتخصصين في حقول المعرفة." [١٧ ، ص ص ٣-٤]. ويعد الموضوع الأول "بناء المنهج الدراسي" من أبرز موضوعات الكتاب. فهو يرى أن المناهج التعليمية تعاني من مشكلات تحد من فاعليتها، وأن الحل الأمثل لها يكمن في التركيز على فهم بناء المادة الدراسية، وأن الاهتمام بهذا البناء بتدريسه وتعلمه من قبل الطلاب بدلا من التركيز على الحقائق والأساليب، وأن ذلك إن تم تحقيقه سيمثل بلا شك نقطة الانطلاق لحل هذه المشكلات [١٥] . كما يرى جيروم برونر أن عملية إصلاح المناهج تبدأ وتنطلق من صلب المادة الدراسية لا من مكان آخر [١] . ولا شك أن أفكار جيروم برونر هذه في مجال المناهج كانت مما أسهم في تشكيل ما يسمى "الاستعلام أو الاستقصاء بوصفه مادة دراسية

discipline-centered inquiry . ويأتي مصطلح inquiry في اللغة الإنجليزية بمعان عديدة. فقد ورد في قاموس *المورد* لمنير البعلبكي تحت هذه المادة ما يلي: (١) استعلام؛ (٢) تحقيق في (مسألة تهم الرأي العام)؛ (٣) سؤال [١٩، ص٤٦٩]. أما هذا المصطلح عند محمد الخولي في *قاموس التربية* فهو يعني التالي: استقصاء؛ تقص؛ بحث [٢٠، ص٢٣٤]. وأحمد بدوي في *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية* يورد المعاني التالية: التحري؛ التحقيق؛ تحري الحقيقة والبحث عنها [٢١، ص٢١٩]. وعند ترجمة هذا المصطلح للعربية فإن من الأنسب استخدام كلمتي استعلام واستقصاء. فاستخدام ذلك المصطلح من خلال السياق التاريخي والموضوعي لتطور اتجاه (التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية) يؤيد ذلك. فجيروم برونر ومانويل باركان يؤكدان على ضرورة الاهتمام بالاستعلام والاستقصاء بوصفهما من الطرق البحثية التي تعزز القيم التربوية الواجب غرسها في النشء في مرحلة مبكرة. وأن هؤلاء النشء يجب عليهم أن يتمثلوا علماء الحقول المعرفية المختلفة في مناهجهم الموضوعية عند الاستعلام والاستقصاء عن الحقائق المختلفة. ولا شك أن في هذه المفاهيم من الدقة ما يجعلها أكثر عمقا من مجرد استخدام مصطلح (بحث) بمعناه التقليدي العام. كما اعترف جيروم برونر بالحق لعلماء كل مادة من مواد المنهج الدراسي في تصميم مناهجهم حتى يجني الطلاب ثمار جهودهم [١٨].

## مانويل باركان وتقديم مفهوم المادة الدراسية في التربية الفنية

في غضون سنتين من مؤتمر وودز هول استطاع العلماء في حقل التربية الفنية من توظيف تلك المفاهيم في تطوير مناهجها. ففي عام ١٩٦٢م عقد مؤتمر جمعية الفنون الغربية في سينسناتي Cincinnati ، حيث قام مانويل باركان Manuel Barkan، وهو من العلماء البارزين في حقل التربية الفنية في تلك الفترة، بمناقشة أفكار جيروم برونر ولفت الانتباه إلى أن التربية الفنية تنطوي على موضوع عن حقل الفن وأن من المهم تدريس

ذلك يقول مانويل باركان: "جميع ما يذكر برونر هو أن المهمة التربوية البارزة هي تزويد الطلاب بفهم للبناء الأساسي لأي موضوع نرى ملاءمته للتدريس ...[وأن ذلك] عندما يطبق على تدريس الفن فإنه يعني أن ثمة موضوع لحقل الفن وأن من الأهمية بمكان تدريس ذلك" [٢٢، ص١٣].

ولا شك أن هذا الاتجاه يمثل لحظة تغيير بارزة في تاريخ التربية الفنية. فبعد أن كان التركيز في التربية الفنية قائما على الناحية التعبيرية في مجال الإنتاج الفني بدأ يظهر الاهتمام بالمحتوى والموضوع والمعارف المرتبطة بالفن. وفي رأي جيلبرت كلارك، ومايكل داي، ودوين جرير أن الاتجاه الذاتي الإبداعي ظل مهيمنا على حقل التربية الفنية قرابة نصف قرن، وإن كان البديل لذلك الاتجاه وهو (التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية) لم يظهر بشكل فاعل إلا في منتصف الثمانينيات الميلادية، أي بعد عقدين من النقد البناء والكتابات العلمية في هذا المجال [١٤].

٢- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

**اليوت آيزنر ومفهوم المادة الدراسية في إطار التذوق الفني**

في عام ١٩٦٥م نشرت الجمعية الوطنية لدراسة التربية National Society for the Study of Education / NSSE الكتاب السنوي الرابع والستين. ومن الفصول البارزة في هذا الكتاب ما قدمه اليوت آيزنر Elliot Eisner عن احتياجات المستقبل لحقل التربية الفنية من حيث المنهج والتقويم، كما تنبأ بأن الاتجاهات المستقبلية لحقل التربية الفنية ستتجه نحو الاهتمام بالتذوق الفني على أسس حديثة مقارنة بالرياضيات الحديثة [١]، حيث يمثل مفهوم الرياضيات الحديثة المدخل للإصلاحات التي نادى بها مؤتمر وودز هول في مجال مناهج الرياضيات. وبالفعل، شهد العام التالي لذلك العام اهتماما كبيرا بمجال "التذوق الفني." ويعود هذا الاهتمام إلى الرغبة في الانطلاق من حدود النشاطات المرتبطة بإنتاج العمل الفني، وهو التيار السائد، إلى آفاق أرحب تتصل بمعرفة وتكشف العمل الفني.

ومن أبرز الجهود العلمية في هذا الاتجاه مشروع "تحسين تدريس التذوق الفني." وهو عبارة عن عمل بحثي لفريق علماء ضم العديد ممن المهتمين في هذا المجال، وعقدت حلقاته في جامعة ولاية أوهايو بمدينة كولومبس في نوفمبر ١٩٦٦م. ويرى كينيث مارانتز Kenneth Marantz وهو أحد المشاركين في هذا المشروع، أن مجال التذوق الفني: "يهتم بالمعرفة والحكم والتمييز إضافة للوعي الوجداني والنقدي بالفن" [٢٣، ص ص١٤٧-١٤٨]. ويمكن للمتابع لهذه التطورات أن يلحظ أن "التذوق الفني" لم يتم اعتماده ضمن المواد الفنية الدراسية التي تشكل اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"، بل انصب الاهتمام على "النقد الفني"، وأصبح أحد المجالات الأربعة الرئيسة المؤلفة لهذا الاتجاه. في ظل هذه المتغيرات يظهر موقع "التذوق الفني" في العبارة المحددة التالية لجيري سموك Jerry Smoke، رئيس قسم الفنون بجامعة ميتشيجان المركزية: "التذوق الفني بوصفه مادة دراسية غير موجود، ولا يمكن تدريسه بوصفه مادة دراسية بحد ذاته، إنه مجرد مفهوم يستخدم للتفسير بطريقة ارتجالية لما يحدث عندما يظهر على الفرد معرفة وفهم لأحداث ثقافية أو أعمال فنية" [٢٤، ص٦٩].

| | | | |
|---|---|---|---|
| | ١٤٥ | ١٧.٨٤ | ٥.١٣ |
| | | ١٩.٩٦ | ٥.٠١ |
| الأكاديمي | ٣٦٩ | ١٨.٧٨ | ٥.٥٢ |

## هاري برودي وتحديد ودمج المجالات الفنية

يذكر موريس سيفيتجني Maurice Sevigny أن المجلس الوطني للفنون في التربية The National Council of the Arts in Education، الذي أسس عام ١٩٥٨م، قد قام بجهود لا يمكن إغفالها في سياق تطور "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية،" فقد شارك عدد من أعضاء المجلس في مؤتمر البيت الأبيض حول الأطفال والناشئين عام ١٩٦٠م. وكان من آثار هذا المؤتمر تمويل ثلاثة مؤتمرات وطنية لاحقة ليعي الأمريكيون أهمية الفنون في حياتهم. ففي سبتمبر ١٩٦٢م عقد المؤتمر الأول في بيسفيل بأوهايو لمناقشة قضايا الفنون والتربية العامة. وعقد المؤتمر الثاني في سبتمبر ١٩٦٣م ببتسبرغ في بنسلفانيا

حيث ناقش العلاقة بين المواد الفنية وتأثيرها على التربية العامة. أما المؤتمر الثالث والأخير، فقد عقد في كلية أوبرلين Oberlin College في سبتمبر ١٩٦٤م. وشارك هاري برودي Harry Broudy في هذا المؤتمر، وهو من العلماء البارزين في ميدان التربية الجمالية، حيث أوضح رؤيته في دمج ميادين الفنون وهي الجمالي والنقدي والتاريخي عند تدريس الفنون [٢٥].

## مؤتمر ولاية بنسلفانيا ومفهوم المادة الدراسية في التربية الفنية

خلال الفترة من أكتوبر ١٩٦٤م إلى نوفمبر ١٩٦٦م قامت حكومة الرئيس الأمريكي جون كنيدي بتمويل ١٧ مؤتمرا حول الفنون من خلال برنامج الفنون والعلوم الإنسانية The Arts and Humanities Program . وكان من أبرز هذه المؤتمرات مؤتمر ولاية بنسلفانيا The Penn State Seminar الذي عقد في جامعة ولاية بنسلفانيا في عام ١٩٦٥م. وكان الموضوع السائد هو الانطباع لدى العلماء المشاركين بأن الفن أو التربية الفنية هي بمثابة حقل دراسي له خصوصيته المستقلة، كما أن لهذا الحقل أهدافه التي يتوجب تحديدها لتتسنى مساعدة الطلاب في الاعتماد على ذواتهم في القيام بإجراء البحوث المنظمة في مجال الفن [١٨]. ويرى آرثر ايفلاند أن تلك الأفكار سبق تداولها من خلال دراسات سبقت وقت انعقاد المؤتمر وذلك من خلال جهود عالمين بارزين وهما مانويل باركان واليوت آيزنر [١٨]. كما يؤكد موريس سيفيجني أن الفضل يعود لهما في بناء الأساس المفاهيمي للجوانب التاريخية والنقدية والجمالية بوصفه محتوى حديث لدراسة الفن [٢٥].

فتح مؤتمر ولاية بنسلفانيا الباب على مصراعيه أمام علماء التربية الفنية في إظهار طروحاتهم العلمية في هذا الاتجاه. ويرى موريس سيفيجني أن مؤتمر بنسلفانيا يعد نقطة تحول بارزة في تطور "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية." ويعزو هذه

الأهمية للعدد الكبير من المتخصصين في التربية الفنية والنقاد والمؤلفين وخبراء البحث التربوي الذين شاركوا في هذا المؤتمر، إضافة للتوزيع الواسع للبحوث المشاركة [٢٥]. وكانت أفكار جيروم برونر، وبالذات مفهوم الحقل الدراسي وبنائه، قد أثرت وبشكل كبير على علماء التربية الفنية. وعندما حان موعد هذا المؤتمر قدم هؤلاء العلماء أوراقهم العلمية حول تلك المفاهيم. ولا شك أن مانويل باركان يعد من الرواد الأوائل في تناول تلك الأفكار الجديدة. فقد أوضح عام ١٩٦٦م أن: "حقول تاريخ الفن والنقد والإنتاج الفني وعلم الجمال يمكن أن تقدم محتوى لفهم الفن يكون أوسع مما يمكن الحصول عليه بتركيز التربية فقط على الإنتاج الفني" [١٤، ص ص١٤٧-١٤٨]. ويتناول آرثر ايفلاند مفاهيم مانويل باركان في هذا الجانب فيقول: "إذا كان للمنهج في التربية الفنية بناء فيجب أن يؤسس هذا البناء على عمليات مميزة كالتي يستخدمها الفنانون والنقاد والمؤرخون في عملهم. بتلك الكلمات المحددة يعني باركان أن الفنانين والنقاد والمؤرخين يجب أن يكونوا نماذج للاستعلام والاستقصاء models of inquiry والتي يجب على طلاب الفنون استخدامها" [١٨، ص٦٦].

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات على الاختبار تبعا لاخ

## برامج تطبيق مفهوم المادة الدراسية في التربية الفنية

في الأعوام التالية لمؤتمر بنسلفانيا ظهرت العديد من البرامج التي تؤكد على تلك المفاهيم. وأعدت بشكل رئيس لمعلم الفصل في المرحلة الابتدائية. ومن أبرز هذه البرامج [١٨]:

- برنامج تعليم الفن خلال التلفزيون الذي وضع توجيهاته مانويل باركان عام ١٩٦٦م، وذلك بدعوة من المركز الوطني لتلفزيون المدرسة والكلية NIT.

- برنامج التربية الجمالية الذي أشرف عليه المعمل التربوي المركزي لإقليم غرب الوسط CEMREL وذلك في عام ١٩٦٧م.

- نموذج لورا شابمان Laura Chapman في تخطيط مناهج التربيـة الفنية عـام١٩٦٩م. والذي أسس بشكل سليم على البناء النظري المطور لبرنـامج التربيـة الجمالية CEMREL والتعليم التلفزيوني NIT.

- مشروع جاي هبارد Guy Hubbard ومـاري راوز Mary Rouse في منـاهج التربيـة الفنية. ويدأ طبع سلسلة هذه المناهج عام ١٩٧٢م تحت عنوان "الفن أداء" Art in Action . وهي من أوسع المناهج انتشارا ونجاحا حيث تستخدم في قرابة عشرين ولاية أمريكية.

- مشروع كيترنج Kettering في مناهج التربية الفنيـة. وقـد بـدأ هـذا المشـروع إليـوت آيزنر عام ١٩٦٧م. ويمثل برنامجا محددا لتدريس الفن في تتابع منتظم. وقد تم استخدام هـذا البرنامج في سان فرانسيسكو وجزر هاواي.

-برنامج مناهج التربية الفنية الذي أشرف عليـه المعمـل الـتربوي الإقليمـي لجنـوب الغرب SWRL حيث بدأ العمل به عام ١٩٦٥م وتم تطويره عام ١٩٧٢م.

-مشروع العين الجمالية The Aesthetic Eye Project ويقوم أساسا على أفكار هاري برودي في مجال التربية الجمالية. وتتمثل تجربة العـين الجماليـة في دمـج ميـادين الفنـون وهـي النقدي والجمـالي والتـاريخي والإنتـاجي [٢٥]. وفي عـام ١٩٧٥ م عقـدت الحلقـة الدراسـية لإعداد المهتمين في مجال مناهج التربية الجمالية لهذا المشروع. ومـن أبـرز سماتـه تفعيـل دور المدرس، فتصميم مناهج تدريس التربية الفنيـة هـي مـن مسـؤولية مـدرس الفصـل بعـد أن يعد مسبقا لهذه المهمة.

يعد مشروع العين الجمالية تمهيدا بارزا لاتجاه "التربية الفنية المبنية على الفـن بوصفـه مادة دراسية." ذلك لأن كثيرا ممن شاركوا في هذا المشـروع كـان لهـم دور قيـادي مباشـر في تطوير مفـهوم ومعنـى "التربيـة الفنيـة المبنيـة علـى الفـن بوصفـه مـادة دراسـية" مثـل هــاري برودي، وفرانسيس هاين، ودوين جرير، وسيلفرمان، وجيلبرت كـلارك [٢٥]. وتجـدر الملاحظة إلى أنه قد وردت ترجمة غير دقيقة لمسمى هذا المشروع في بعـض المصـادر العربيـة

التي تحدثت عنه. ففي المصدرين: [٩، ص١٩٧؛ ٤، ص٧٥] جاءت هذه الترجمة بهذه الصيغة: "الرؤية الجمالية." وعدم الدقة في هذه الترجمة يأتي خلافا لما جاء في المسمى الأصلي بالإنجليزية وهو The Aesthetic Eye Project ، وتأتي كلمة العين هنا بوصفها عضو الإحساس الخارجي في استشعار الجمال وليس الرؤية التي تصدر عن الإبصار. وكانت فكرة هذا المشروع وعنوانه وإقامته نتيجة للتعاون الذي تم بين هاري برودي Harry Broudy وفرانسيس هاين Frances Hine المشرفة على الفنون بإقليم لوس أنجلوس بولاية كاليفورنيا. ويؤكد موريس سيفيجني على كلمة (العين) وليس (الرؤية) في عنوان المشروع حيث يقول: "عنوانه (المشروع) يركز على المنطق المفترض بأن العين Eye إضافة للحواس الأخرى يمكن لها بمساندة التدريس أن تصبح أكثر حساسية للخواص الجمالية" [٢٥، ص١١٦].

جدول رقم ٦ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات تبعا لمستويات المعيشة

| مستوى | | | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| عالي | ١٨٥ | ١٩ | ٥.٦٢ |

## التربية الجمالية وعلاقتها بمفهوم المادة الدراسية في التربية الفنية

ترى إيفان كرن Evan Kern أن مفهوم التربية الجمالية يمثل أحد المفاهيم التي قامت عليها المناهج في التربية الفنية، وإن كان هذا المفهوم لم يتحقق له الانتشار في حقل التربية الفنية[٢٦]. ولكن هذا المفهوم رغم عدم انتشاره في حقل التربية الفنية واختلافه عن مفهوم "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" إلى أنه يبقى ممهدا مهما ومؤثرا رئيسا في تطور هذا الاتجاه. ويعزو موريس سيفيجني ذلك إلى أن التربية الجمالية كان لها قصب السبق، ومن المؤثرات المهمة في تغيير المواقف في حقل التربية الفنية حول "الموضوع" المناسب للتدريس في مجال التربية الفنية. ولذلك تم التمهيد من خلال التربية الجمالية على الرغبة في استيعاب مادة للتدريس تكون أكثر شمولا وأوسع أفقا من مجرد الاقتصار على جانب الإنتاج الفني [٢٥]. كما يعتقد موريس سيفيجني أن التربية الجمالية واتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية،" رغم اختلافهما في عناصرهما المنهجية إلا

أن اهتماما مشتركا يجمعهما وهو تنمية الحس الجمالي عند الطالب [٢٥]. ويعطي دوين جرير، وهو من المنظرين البارزين لاتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"، "أهمية كبرى للتربية الجمالية في إطار هذه الاتجاه. فحسب مفهومه أن "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"هو اتجاه في تدريس التربية الفنية وأنها تعمل في سياق التربية الجمالية [٢٧]."

## حركة التأليف والنشر لتوفير المحتوى العلمي للمادة الدراسية في التربية الفنية

خلال عقد السبعينيات الميلادية يلحظ المتابع لتاريخ التربية الفنية أنها أخذت تؤسس نفسها بالتأكيد على الاهتمام بالمحتوى والمعرفة إضافة إلى استمرار التركيز على النشاط الإبداعي المتمثل في الإنتاج الفني. وظهر هذا الاهتمام بتركيز جهود العديد من متخصصي التربية الفنية على جانب النشر العلمي. فتم تأليف العديد من الكتب المدرسية التي تؤكد هذا التحول. ومن أبرز هذه الكتب كتاب أدموند فيلدمان Edmund Feldman ، الذي نشر عام ١٩٧٠م بعنوان "أن تصبح إنسانا عن طريق الفن" *Becoming Human through Art* [٢٨]. ركز فيه المؤلف على الخبرة الجمالية والتربية الجمالية في الإطار المدرسي. كما قام اليوت أيزنر في عام ١٩٧٢م بنشر كتابه "تربية الرؤية الفنية" *Educating Artistic Vision* [٢٩]. حيث أكد فيه على وجود ثلاثة ميادين ذات مساس هام بحقل التربية الفنية وهي: الإنتاجي والنقدي والتاريخي والكل من الميادين مفاهيمه ومبادئه وأهدافه وأنشطته. وقدمت لورا شابمان مع نهاية السبعينيات كتابها "اتجاهات نحو الفنون في التربية *Approaches to Art in Education*" [٣٠]. حيث ركزت المؤلفة في هذا الكتاب على أهمية التربية الفنية بوصفها مادة أساسية في المنهج الدراسي مع الاهتمام بالجانبين التطبيقي والفكري للفن الغربي وفنون الثقافات الأخرى. ويقول رالف سميث إن هذا الكتاب للورا شابمان: "أفضل الكتب الدراسية المنشورة حتى الآن تنظيما وأكثرها اهتماما بالمعرفة

في حقل التربية الفنية . وأنه سبق زمنيا فكرة (التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية) في مفهومها الشامل للتربية الفنية والذي يكرس وقت الحصة الدراسية الملائم للعمل الإنتاجي والوعي التاريخي والتذوق النقدي"[١٧، ص٢١]. سبة لأداء على مجالات الدرا كانت فترة الستينيات الميلادية، وهي فترة الإصلاح والتنظير، إضافة إلى فترة السبعينيات، وهي فترة تجسيد الفكر الإصلاحي في هيئة المناهج والكتب المدرسية والوسائل التعليمية، بمثابة إرهاصات انبثق عنها قبل منتصف عقد الثمانينيات اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" في شكله المطور. وقد تهيأت له البيئة المناسبة للانطلاق على نطاق واسع، وذلك بتبنيه من قبل مركز جيتي للتربية في الفنون. أن معدل القبول تربويا لغرض الدراسة كان ٦٠.٢٥ من مجموع فقرات الاختبار المكون من ٣٢ فقر

**دور مركز جيتي للتربية في الفنون في تطوير "التربية الفنية المبنية على الفن**

أما اختبار "ت" لمقارنة متو **بوصفه مادة دراسية**" ى اختيار الوعي الصحي ككل مع العلا توفي جين بول جيتي، وهو رجل أعمال أمريكي، عام ١٩٧٦م. وترك ثروة طائلة نتيجة لتعامله بتجارة البترول وخاصة مع المملكة العربية السعودية[٢٦]. وقد وضع معظم ثروته الضخمة في وقف للنفع العام يحمل أسمه. واشتهر عن جيتي ولعه بالفنون وجمعه للأعمال الفنية، والتي أنشأ لها متحفا خاصا يحمل اسمه بمدينة لوس أنجلوس بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد تم توظيف أموال ذلك الوقف في رعاية المتحف إضافة إلى المساهمة في تطوير الفنون والعلوم الإنسانية[٣١]. ؛ وحتى في الفرع الـ ـمي فهذه المواد في عام ١٩٨٢م تم تأسيس مركز جيتي للتربية في الفنون. وكان الهدف من تأسيس هذا المركز هو ما أعلنته مديرة المركز ليلاني لاتين ديوك Leilani Lattin Duke بأنه "تطوير للنوع والوضع للتربية بالفنون arts education في مدارس أمريكا" [٣٢، ص٧]. وقد تغير اسم هذا المركز ليصبح المسمى الآن معهد تربية جيتي للفنون The Getty Education Institute for the Arts. وقامت هذه المؤسسة منذ إنشائها بجهود ضخمة في تبني اتجاه "التربية

الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" ونشره على نطاق واسع. وتمثلت هذه الجهود بإقامة المؤتمرات على المستوى الوطني وعقد الندوات على مستوى الولاية والإقليم في الجامعات والمراكز التربوية وتجنيد المئات من العلماء البارزين في العديد من الميادين المختلفة المتصلة بحقل التربية الفنية. وتذكر ليلاني ديوك مديرة المركز أن برامج وأنشطة المركز تعمل في إطار خمسة ميادين [٣٢] وهي :

١- زيادة التأييد العام.

٢ - التدريب المهني.

٣ - تطوير برامج نموذجية للاتجاه.

٤ - تشكيل الاتجاه الأساسي ومواده النظرية.

٥ - تطوير المناهج.

وتمثل الظهور الأول لهذا الاتجاه في حقل التربية الفنية في صيف عام ١٩٨٤م، عندما صدرت أول دراسة حوله لدوين جرير بعنوان "رؤية للمادة الدراسية بوصفها أساسا للتربية الفنية،" في مجلة دراسات في التربية الفنية [٢٧].

ويشير آرثر ايفلاند إلى أنه في نفس العام أصدر مركز جيتي كتاب "ما وراء الإنتاج الفني: موقع الفن في مدارس أمريكا" *Beyond Creating: The Place for Art in America's Schools*. وتتلخص فكرته في تركيز التدريس في التربية الفنية على المفاهيم المستمدة من المجالات التي تشكل الفن [١]. ومن التعريفات الحديثة لهذا الاتجاه في منشورات معهد تربية جيتي للفنون ما أورده ستيفن دوبس فيما يلي: "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية هو اتجاه شامل للتدريس والتعلم في مجال الفنون، طور أساسا للصفوف الدراسية التي تمتد من مرحلة الروضة إلى المرحلة الثانوية، وتمت أيضا صياغته لاستخدامه في تربية الكبار، والتعلم مدى الحياة، ومتاحف الفنون. وصمم ليوفر عرض، وتجربة، واكتساب محتوى من مواد عديدة من المعرفة، على الأخص من أربع

مواد أساسية في الفن هي: الإنتاج الفني، والنقد الفني، وتاريخ الفن، وعلم الجمال. ستسهم التربية في هذه المواد في إنتاج، وفهم، وتذوق وتقدير الفن، والفنانين، والعمليات الفنية وأدوار ووظائف الفن في الثقافات والمجتمعات" [٣٣، ص٣].

ويعد اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" تطورا شاملا ومنعطفا جديدا في فكر التربية الفنية المعاصر. ويشير جيلبرت كلارك ومايكل داي ودوين جرير في دراستهم الهامة التي تعتبر من المراجع الرئيسة حول هذا الاتجاه إلى أنه يعطي أفقا واسعا عن الفن ويؤكد على تدريسه في التعليم العام لجميع الطلاب بدءا بمرحلة الروضة وانتهاء بالمرحلة الثانوية، بالتركيز على الأعمال الفنية ودراستها من النواحي الجمالية والنقدية والتاريخية والإنتاجية [١٤]. كما يوضحان أن تسلسل ترتيب أسماء المجالات الفنية التي يقوم عليها هذا الاتجاه لا يعكس موقعها حسب الأهمية، بل هي متساوية في ذلك، وإنما جاء هذا التسلسل فقط حسب الترتيب الأبجدي الإنجليزي لمسميات هذه المواد [١٤].

## دوين جرير وتحديد ملامح "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"

يجمع العديد من العلماء في حقل التربية الفنية على أن الفضل في تسمية هذا الاتجاه ووضع تعريفه العملي يرجع إلى مهندسه الرئيس وهو دوين جرير وقد ورد ذلك في الدراسة التي أعدها جرير في صيف عام ١٩٨٤م، والتي أعلن فيها طبيعة وخصائص هذا الاتجاه الذي يعود في أصوله إلى مرحلة الستينيات الميلادية منذ مؤتمر ولاية بنسلفانيا ولكنه أخذ اتجاها متطورا وشكلا جديدا [٢٧].

يقدم دوين جرير هذا الاتجاه بثوبه الجديد بالإيضاح المركز التالي: "يتركز التدريس في (التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية) على الفن في التربية العامة وفي سياق التربية الجمالية. وتدرس أربع مواد رئيسة هي: علم الجمال والإنتاج الفني وتاريخ الفن والنقد الفني بأسلوب رسمي ومستمر ومتسلسل في مناهج مكتوبة لمستويات

الصفوف الدراسية مثلها مثل المواد الدراسية الأخرى. والمهارات والأنشطة المقدمة في تسلسل تؤول إلى التطور من فهم ساذج (غير متمرس) بالفن إلى فهم محنك (عارف) بالفن، أخذا بعين الاعتبار مستوى نضج الأطفال والمهارات المطلوبة من البسيط للمركب. عند تدريس الفن بهذه الصيغة فإن بالإمكان الرد على النقاد الذين يؤكدون على أن التربية الفنية ليس بوسعها إلا عمل القليل مع الفن. كما أن هذه الصيغة تجعل من الأعمال الفنية للأطفال أمثلة تجسد المفاهيم التي تعلموها علاوة على كونها جهودا تعبيرية" [٢٧، ص٢١٢].

وفي خضم الاهتمام الكبير بهذا الاتجاه في ميدان الفنون البصرية في التربية الفنية دعا دوين جرير[٣٤] في شتاء عام ١٩٩٣م إلى تعميم تطبيق هذا الاتجاه على الفنون الأدائية performing arts وهي الموسيقى والرقص والمسرح.

يقف إلى جانب جرير في مجال البناء المفاهيمي لهذا الاتجاه عالم آخر هو إليوت آيزنر الذي يعد المتكلم الرئيس لمركز جيتي في مجال الفنون في التربية[٣٥]. ويلعب إليوت آيزنر دورا قويا في الدفاع عن هذا الاتجاه والرد على انتقاداته المختلفة[٣٦].

## نقد الاتجاه

لم يكن التحول الكبير الذي شهدته التربية الفنية من التعبيرية إلى المفاهيمية ليحدث بشكل سلس. فقد تصدى للاتجاه الجديد العديد من العلماء والكتاب، وقاموا بنقده وتفنيده خشية تهديده للفكر الإبداعي التعبيري الذي استمر قرابة نصف قرن. وبعض هذه الآراء المضادة تصدت بهجوم عنيف لهذا الاتجاه ورأت فيه أفكارا لا تتلاءم مع الديموقراطية في المجتمع القائم على التعددية [٣٧]. كما برزت بعض المخاوف من قوة وسلطة مركز جيتي التابع لشركة بترولية ضخمة من الهيمنة وفرض هذا الاتجاه في مدارس التعليم العام والعالي [٣٨]. وتعرض النقد أيضا لعدم اهتمام هذا الاتجاه بالمعاقين، وإغفاله

للمسنين [٣٩]. وفي مجلة بحوث التعددية الثقافية وعبر الثقافات في التربية الفنية *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education* ورد أن هـذا الاتجاه يرتكز على الارتباط الأوروبي eurocentric ، وأنه متعصب في ولائه للرجل male chauvinist [٤٠]، وأنه نخبوي elitist بتركيزه على فن النخبة في مجال الفنون الجميلة [٤١]، وغيرها من التهم العديدة.

وفي الواقع أن موضوع نقد الاتجاه يمكن أن يشغل بحثا منفصلا ، ولكن الهدف من إيراد بعض هذه الانتقادات هو بيان أن هذا الاتجاه ليس مثاليا ، وأن هناك بعض الثغرات التي مازالت بحاجة لمزيد من الدراسة والبحث العلمي.

## النتائج

وصل البحث إلى تحقيق جملة من النتائج. وهي في أصلها قائمة على تطور البحث وسعيه لإيجاد الإجابات الوافية لأسئلة البحث. وقد تم توظيف المنهج التاريخي وفقا لطريقة ماري ستانكيوشز Mary Stankiewicz في تتبع تطورات اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" منذ بدايته في فترة الستينيات الميلادية حتى اكتمال نموه وظهوره بشكله النهائي في منتصف الثمانينيات وكذلك متابعته للفترة الراهنة. وهذا المسح التاريخي أوضح جملة من العلماء المؤثرين في تطوره وأسماء البرامج والمشاريع والمؤسسات والأماكن والأزمنة التي شهدت هذه التطورات. وقد تطلب ذلك جمع وتصنيف الحقائق التاريخية ، والقراءة النقدية للمراجع ، وتدوين الملاحظات بعناية ، وعمل تسلسل زمني يتم من خلاله توثيق من قام بالحدث ، ونوع الحدث الذي تم القيام به ، والمكان والزمان اللذين وقع في إطارهما ذلك الحدث. وتمت الاستفادة من المادة العلمية التاريخية الناتجة في إجابة أسئلة البحث على النحو التالي :

**السؤال الأول: ما هو اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"؟**

**النتيجـــــة**

سار البحث في تطوره على إعطاء المعلومات الكثيرة التي يمكن أن توفر إجابة وافية عن ماهية هذا الاتجاه. ومن أبرز النقاط التي تعرض لها البحث ويمكن أن تعطي خلفية موجزة عن هذا الاتجاه هي في التعريفين اللذين أوردهما عالمان بارزان من علماء الاتجاه وهما دوين جرير وستيفن دوبس، وهما كالتالي:

*تعريف دوين جرير*

"ترتكز التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية في التدريس على الفن في التربية العامة وفي سياق التربية الجمالية. وتدرس أربع مواد رئيسة هي: علم الجمال والإنتاج الفني وتاريخ الفن والنقد الفني بأسلوب رسمي ومستمر ومتسلسل في مناهج مكتوبة لمستويات الصفوف الدراسية مثلها مثل المواد الدراسية الأخرى. والمهارات والأنشطة المقدمة في تسلسل تؤول إلى التطور من فهم ساذج (غير متمرس) بالفن إلى فهم محنك (عارف) بالفن، أخذا بعين الاعتبار مستوى نضج الأطفال والمهارات المطلوبة من البسيط للمركب. عند تدريس الفن بهذه الصيغة فإن بالإمكان الرد على النقاد الذين يؤكدون على أن التربية الفنية ليس بوسعها إلا عمل القليل مع الفن. كما أن هذه الصيغة تجعل من الأعمال الفنية للأطفال أمثلة تجسد المفاهيم التي تعلموها علاوة على كونها جهودا تعبيرية" [٢٧، ص٢١٢].

وفي شتاء عام ١٩٩٣م دعا دوين جرير[٣٤] إلى تعميم تدريس هذا الاتجاه على فنون أخرى، فدعا إلى توظيفه على الفنون الأدائية performing arts، وهي الموسيقى والرقص والمسرح.

*تعريف ستيفن دوبس*

"التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية هو اتجاه شامل للتدريس والتعلم في مجال الفنون، طور أساسا للصفوف الدراسية التي تمتد من مرحلة الروضة إلى المرحلة

الثانوية، وتمت أيضا صياغته لاستخدامه في تربية الكبار، والتعلم مدى الحياة، ومتاحف الفنون. وصمم ليوفر عرض، وتجربة، واكتساب محتوى من مواد عديدة من المعرفة، على الأخص من أربع مواد أساسية في الفن هي: الإنتاج الفني، والنقد الفني، وتاريخ الفن، وعلم الجمال. ستسهم التربية في هذه المواد في إنتاج، وفهم، وتذوق وتقدير الفن، والفنانين، والعمليات الفنية وأدوار ووظائف الفن في الثقافات والمجتمعات" [٣٣، ص٣].

ومن هذين التعريفين يمكن الوصول إلى تحديد الخصائص التي تميز هذا الاتجاه وتحدد ماهيته بشكل واضح، وهي أنه:

١-يمثل اتجاها تدريسيا شاملا للفنون التشكيلية والأدائية في كافة مراحل وأشكال التعليم.

٢-يهدف إلى تنمية مفهوم الطلاب عن الفن من خلال خطط التدريس المنظمة منهجيا في مجال الفنون.

٣-يقوم على تدريس مواد فنية أساسية هي: علم الجمال، والإنتاج الفني، وتاريخ الفن، والنقد الفني بأسلوب منهجي منظم لطلبة المدارس، وذلك في إطار التربية الجمالية.

٤- يسعى إلى تأكيد دور ووظيفة الفن في الثقافة والمجتمع من خلال التربية الفنية القائمة على إنتاج الفنون وفهمها وتذوقها وتقديرها.

٥-يهتم بالتعبيرات والمفاهيم في فنون الأطفال.

**السؤال الثاني: ما هي التطورات التاريخية لهذا الاتجاه؟**

**النتيجـــــة**

ورد في البحث العديد من المحطات التاريخية التي تمثل التطورات الأساسية للاتجاه. ويمكن إجمال أبرز هذه التطورات في ثلاث فترات تاريخية، وهي كما يلي:

*فترة الستينيات الميلادية*

- تبني المفهوم الحديث للمادة الدراسية في مجال العلوم والرياضيات وتطبيقه في مجال التربية الفنية وذلك في إطار الحركة الإصلاحية للتربية.

- إقامة العديد من المؤتمرات لترسيخ مفهوم المادة الدراسية في حقل التربية الفنية.
- تأكيد المحتوى في التربية الفنية من خلال الاهتمام بمجال التذوق الفني.
- بناء الأساس المفاهيمي للجوانب الجمالية والنقدية والتاريخية بوصفها المحتوى الحديث للتدريس في التربية الفنية.
-ظهور برامج تطبيقية مخصصة لمعلم المرحلة الابتدائية لتدريس التربية الفنية بمفهومها الحديث.

*فترة السبعينيات الميلادية*

- تأكيد المحتوى المعرفي للتربية الفنية من خلال نشاط حركة التأليف والنشر للكتب والمطبوعات التي تتناول الجوانب الجمالية والنقدية والتاريخية في مجال الفنون.
-الاهتمام بنشر المناهج التطبيقية والوسائل التعليمية المبنية على الاتجاه الجديد لاستخدامها في تدريس التربية الفنية.

*فترة الثمانينيات الميلادية*

- تأسيس مركز جيتي للتربية في الفنون عام ١٩٨٢م، الذي وضع في أعلى قائمة أهدافه تطوير التربية الفنية في المدارس الأمريكية.
- قيام مركز جيتي للتربية في الفنون بتمويل الكثير من الدراسات ورعاية المؤتمرات الخاصة بتكشف أوضاع التربية الفنية وقضاياها والحلول الممكنة لها.
- نشر دوين جرير في عام ١٩٨٤م لدراسته المهمة بعنوان "رؤية للمادة الدراسية بوصفها أساسا للتربية الفنية،" والتي تعد الظهور الفعلي لهذا الاتجاه بصياغته الحديثة في حقل التربية الفنية.

- نشر مركز جيتي للتربية في الفنون في عام ١٩٨٥م لكتاب "ما وراء الإنتاج الفني: موقع الفن في مدارس أمريكا،" حيث يعد أحد أبرز الكتب الهامة التي تعالج وضع التربية الفنية في أمريكا. ويوصي الكتاب بتوجيه الاهتمام إلى ضرورة وجود محتوى معرفي مستمد من مجالات الفنون يسهم في فهم وتذوق الفنون.

- ظهور العديد من الانتقادات الموجهة لهذا الاتجاه والمتمثلة بتهديده للفكر الإبداعي، وعدم ملاءمته للديموقراطية القائمة على التعددية، والتوجس من هيمنة جيتي بوصفها شركة بترولية على تعليم الفنون، وعدم الاهتمام بالمعاقين والمسنين وفن المرأة، وأنه تكريس لفن الرجل الأوروبي، واقتصاره على الفنون الجميلة وتركيزه على فن النخبة والمشاهير.

**السؤال الثالث: ما هو أثر هذا الاتجاه على التطورات المختلفة التي شهدها حقل التربية الفنية خلال ربع القرن الأخير من القرن الماضي؟**

*النتيجة*

ظهرت الكثير من الآثار الواضحة التي شهدها الحقل خلال الربع الأخير من القرن الماضي. وتمثلت هذه الآثار من خلال تطبيقه الفعلي في الكثير من المدارس الأمريكية. وبعد مضي هذا الوقت على وجود هذا الاتجاه في الساحة وتأثيراته الملموسة على العملية التعليمية يمكن ملاحظة الآثار التالية:

*المناهج*

أصبحت هذه المناهج بإطارها العام متوافرة. وقد كتبت بطريقة مسلسلة ومنظمة ليتم من خلال تطبيقها تحقيق أهداف الاتجاه. وقد حدد إليوت أيزنر أبرز الخصائص الأربع للمنهج القائم على هذا الاتجاه بما يلي: يتناول مجالات التعلم الأربعة (الإنتاج الفني، والنقد الفني، وتاريخ الفن، وعلم الجمال)، ينتظم بشكل تسلسلي، ويحوي أهدافا

واضحة، ويقبل التقويم بمرور الوقت [٤٢]. وتولت العديد من دور النشر مهمة عمل مطبوعات هذه المناهج وظهرت بصورة فاخرة نظرا لما تحويه من صور لبعض الأعمال الفنية. وظهرت هذه المطبوعات في نسختين إحداها للمعلم والأخرى للطالب. وقد روعي في تصميم هذه المناهج أن تكون متوافقة مع معايير وشروط الجودة الواجب توافرها والموضوعة من قبل أخصائيي المناهج على المستوى الوطني وعلى مستوى الولاية أو الإقليم حتى تحظى بقبول ودعم المدارس الحكومية.

*المعلم*

بذلت جهود كبيرة في إعداد وتطوير المعلم نظرا لأهميته في ترجمة هذا الاتجاه إلى واقع عملي. فتم اشتراط حصوله على شهادة تربوية وتأهيل للعملية التعليمية. فمن خلال البرامج الإعدادية للتدريس يتمكن المعلم تحت التدريب من الحصول على الخبرات الضرورية من معارف ومهارات تؤهله لاستيعاب هذا الاتجاه. ويستمر هذا الاهتمام بالمعلم إلى ما بعد التعيين والانخراط في التدريس فتتاح له الفرصة في الحصول على دورات متنوعة وتدريبات متقدمة لإطلاعه على ما استجد من تطورات حول هذا الاتجاه. وتعطى للمعلم ثقة كبيرة من حيث استشارته في بعض الأمور التدريسية، ومنحه الفرصة للمشاركة في عملية التخطيط للتدريس بشكل يراه أكثر فاعلية وذلك من واقع خبرته الميدانية.

*الطالب*

في ظل هذا الاتجاه أصبح الطالب واسع المعرفة لديه وعي وإدراك بمعنى الفن وطبيعته. وقد حصل له ذلك من واقع دراسته لعلم الجمال. وهو يعي ايجابيات وسلبيات العمل الفني ولديه القدرة على إبداء رأيه في الأعمال الفنية حديثا وكتابة، وذلك من واقع دراسته في مجال النقد الفني. وهو يملك المهارات اللازمة والتقانات المختلفة ويوظفها

بشكل ملائم عند إنتاج أعماله الفنية ، وذلك من واقع تجاربه وخبراته في مجال الإنتاج الفني. وأخيرا ، أتاح هذا الاتجاه للطالب من خلال دراسته لتاريخ الفن أن يكون على اطلاع ووعي بالمدارس الفنية المختلفة ، والفنانين ، وأساليبهم ، والفترات التاريخية التي عاشوا فيها ، والظروف الاجتماعية والاقتصادية التي غلبت على حياتهم ، وأثر كل ذلك على إنتاجهم الفني. وهذا الاتجاه يشمل جميع فئات الطلاب المختلفة. والاهتمام والتركيز لا يقتصران على الطلبة الموهوبين في الفن بل يشملان حتى أولئك الذين يمكن وصفهم بأنهم من ذوي الاحتياجات الخاصة students with special needs .

ولم تقتصر خبرات الطالب في هذا لاتجاه على ما يقدمه المعلم داخل حدود المدرسة ، فقد أتاح له الحصول على خبرات متنوعة ومختلفة في مواقع أخرى مثل المتاحف ومراكز الفنون وغيرها. وهذه الخبرات تتم برعاية المدرسة وهي مبرمجة ومنظمة ويشرف عليها معلم التربية الفنية.

*التقويم*

تم إعطاء أهمية كبيرة لعملية تقويم أداء وتحصيل الطلاب. فأصبح التقويم جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية ، وتتم تأديته بشكل مدروس ودوري ومستمر. ولقيت نتائج هذا التقويم التي تصاغ في تقارير الاهتمام والمتابعة من كل من تعنيه العملية التعليمية ، وفي مقدمتهم الطلاب أنفسهم ، والمدرسون ، وصانعو القرار ، وأولياء أمور الطلبة.

*التكنولوجيا*

لقي هذا الجانب مساحة واسعة من الدعم والاهتمام. ويأتي ذلك من الإيمان بالدور المؤثر والفعال الذي تلعبه التكنولوجيا في عملية التدريس والتعلم. فمنح المدرسون والطلاب تسهيلات كبيرة في استخدامات الحاسب الآلي وتوظيفه في إنتاج الأعمال الفنية ، وعمل الاتصالات المرتبطة بموضوع الفن ، وكذلك تيسير الاطلاع على المعلومات الفنية.

## الخاتمة والتوصيات

تناول هذا البحث تطور " التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" من منظور تاريخي ، ويمكن ملاحظة أن هذا الاتجاه ظهر في أعقاب نظرية فيكتور لوينفلد الخاصة بمراحل النمو ، حيث هيمنت هذه النظرية على حقل التربية الفنية لفترة جيل كامل. وكانت نظريته مستمدة من اهتماماته بعلم النفس. وهي تدعو بشكل إجمالي إلى تحرير شخصية الطفل وإتاحة الفرصة له للتعبير الذاتي. ولا يمكن إنكار أهمية الجوانب الشخصية والتعبيرية عند الطفل ولكن يجب الاعتراف أيضا بأن ثمة جوانب أخرى جديرة بالاهتمام ، حيث برز اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" لبناء المفهوم الشامل والمتكامل للتربية الفنية ، بتدريسها بشكل فاعل للتلاميذ من مرحلة الروضة إلى المرحلة الثانوية. وفي رأي دوين جرير أن ذلك يمثل نقلة نوعية للتربية الفنية من الرؤية التعبيرية إلى اتجاه ينحو أكثر للمفاهيمية [٣٤].

أسهم هذا الاتجاه وبشكل كبير في تطور حقل التربية الفنية في الفترة الراهنة. وأحدث تغييرات جذرية في التفكير والتطبيق لما يجب أن تكون عليه التربية الفنية. ومر بفترة طويلة من التطورات امتدت من فترة الستينيات الميلادية إلى الثمانينيات. وهو بشهادة القائمين عليه معد بنهايات مفتوحة ، بمعنى قابليته واستمراريته للتقويم والتطور.

وكان هذا الاتجاه على درجة كبيرة من الانفتاح على العديد من التيارات والاتجاهات المختلفة في التربية الفنية مما آل إلى مشاركة المئات من العلماء في مختلف الحقول المرتبطة بالفن بالكثير من الدراسات والبحوث التي ساهمت في التشكيل الفكري الجمعي لهذا الاتجاه. ساهم الكثير من العلماء خلال فترة التطورات المختلفة في العديد من الميادين المختلفة في النقد الفني ، وتاريخ الفن ، وعلم الجمال ، والإنتاج الفني ، والتربية المتحفية ، والتربية العامة ، وعلم النفس ، وعلم الاجتماع ، وعلم الأنثروبولوجيا وغيرها من التخصصات المختلفة في الإدلاء بدلائهم حول إثراء هذا الاتجاه ، مما جعله الوحيد في

الحقل الذي يستقطب مثل هذا الاهتمام العلمي الشامل والكبير. وتمخض عن ذلك ظهور هذا الاتجاه بشكل قوي ومدروس في مناهج التربية الفنية.

وقد لقي هذا الاتجاه في بداياته الأولى، في مرحلة الستينيات الميلادية، الاهتمام والدعم الحكومي، ثم اتسعت دائرة الدعم لتشمل مؤسسات القطاع الخاص. وكان من أبرز هذه المؤسسات معهد تربية جيتي للفنون، الذي ساهم بشكل كبير في دعمه من الناحيتين النظرية والتطبيقية. وأصبح بفضل هذا الاهتمام موضوعا دسما وقاسما مشتركا للكثير من الطروحات العلمية التي سادت الكثير من المؤتمرات والندوات والاجتماعات التي عقدت على مستوى الولايات أوالأقاليم أو على المستوى الوطني.

ومن الأمور الهامة التي يجب التأكيد عليها هنا أن تخصص التربية الفنية، من خلال هذا الاتجاه، استطاع أن يأخذ مكانه الصحيح بوصفه أحد التخصصات التربوية الهامة في المدرسة الحديثة. وانبثاق هذا الاتجاه جاء في الأصل من حركة إصلاح المناهج التربوية خلال فترة الستينيات الميلادية. وجاء تبني هذا الاتجاه من قبل العديد من العلماء من خلال قناعتهم بأن التربية الفنية يجب أن تأخذ وضعها السليم في المنهج الدراسي بوصفها مادة دراسية لا تقل في أهميتها عن أية مادة أخرى.

ومن التطورات الهامة التي رافقت انبعاث هذا الاتجاه هو الاهتمام الكبير بمجال البحث العلمي. وقد نتج عن مساهمة كثير من العلماء في تلك اللقاءات كم هائل من البحوث والدراسات. وكانت في مجملها تؤكد على أهمية التربية الفنية وضرورة وجودها في المنهج الدراسي. وترتب على ذلك وضع إستراتيجيات التدريس، وطرق إعداد المدرس، وإجراءات التقويم، وأهمية البحث العلمي. ويذكر ستيفن دوبس أن البحث في هذا المجال يمكن تصنيفه إلى أربعة أنواع: الفلسفي، والتجريبي، والمناهجي، والتاريخي [٤٣]. وقد ساهم كل نوع من هذه البحوث في تطور الحقل وتقريب هذا الاتجاه وجعله في متناول المعلمين والمتخصصين في التربية والفنون في المؤسسات التعليمية المختلفة. وتم تجنيد

الكثير من العلماء والباحثين في حقول عديدة لعمل دراسات وبحوث مختلفة حول الأفكار العديدة لهذا الاتجاه والذي كان يمثل مفاهيم جديدة على الحقل توجب إخضاعها للفحص العلمي لمعرفة صلاحيتها ومصداقيتها. كما جاء الاهتمام بالبحث العلمي من خلال الرغبة في إيجاد قناعات مبنية على أسس علمية، حتى يتم من خلالها مجابهة بعض الانتقادات التي كانت تتساءل عن هذا الاتجاه وما جاء به من أفكار جديدة. وبالفعل ظهرت العديد من الانتقادات قام اليوت آيزنر بتفنيدها والرد عليها [٣٦].

واستطاع هذا الاتجاه، بفضل هذه الجهود العلمية، أن يفرض وجوده وأن يتبناه العديد من القطاعات التربوية والمؤسسات التعليمية، وأن يأخذ طريقه للتطبيق الفعلي في الكثير من المدارس الحكومية والأهلية.

وفي نهاية هذا البحث يمكن تقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تساهم في تطوير نظرية التربية الفنية في المملكة العربية السعودية:

١- تدريس هذا الاتجاه ضمن المقررات التي تتناول نظريات واتجاهات التربية الفنية المعاصرة لطلبة كليات التربية في أقسام المناهج والتربية الفنية في الجامعات وكليات المعلمين، وإخضاع مادته العلمية للحوار والنقاش للاستفادة منه في العملية التعليمية بعد التخرج.

٢-الاهتمام بهذا الاتجاه من قبل إدارات التعليم بوزارة المعارف وإخضاعه للبحث العلمي ودراسة إمكانية تطبيقه مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الثقافية بين المجتمع الأمريكي والمجتمع السعودي.

٣-تشجيع البحث والتأليف والنشر في المجالات الفنية الأربعة التي يقوم عليها هذا الاتجاه، وذلك لتوفير الخلفية العلمية الضرورية التي تيسر على مدرسي التربية الفنية إمكانية تطبيقه.

٤-القيام بترجمة بعض الكتب الإنجليزية الهامة في مجال التربية الفنية، والتي تتناول الأسس النظرية التي يقوم عليها هذا الحقل، فالكتب العربية المتوافرة الآن محدودة والكثير منها ضعيف وبمنأى عن التطورات الحديثة في الحقل.

٥-تنمية التعاون العلمي والاهتمامات المشتركة بين متخصصي التربية الفنية بوزارة المعارف ونظرائهم في معهد تربية جيتي للفنون، وذلك في إطار الاتفاقيات الثقافية والتعليمية بين المملكة وأمريكا للاستفادة من خبرات المعهد في مجال هذا الاتجاه.

## المراجع


[١] Efland, Arthur D. *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press, 1990.

[٢] النزاوي، عبد العزيز حماد. *أصول التربية الفنية*. الرياض: دار ابن سينا للنشر، ١٤١٩هـ.

[٣] المهنا، عبدالله مهنا. "اتجاه نحو إستراتجية مثلى لتحقيق التربية الفنية النظامية بالكويت". إنجازات المتطلبات الخاصة للحصول على درجة الدكتوراه في الفلسفة. فلوريدا، الولايات المتحدة الأمريكية: جامعة فلوريدا، ١٩٨٩م.

[٤] المهنا، عبدالله مهنا. *التخطيط لتدريس التربية الفنية*. ط٢. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٤١٣هـ / ١٩٩٣م.

[٥] Almasary, Nasser A. "The Effect of Discipline-Based Art Education on Students' Aesthetic Awareness." *Unpublished doctoral dissertation*. University of California-Los Angeles, 1990.

[٦] النملة، محمد. "المفهوم المعاصر لمنهج مادة التربية الفنية." *مجلة التربية الفنية*، واشنطن، الولايات المتحدة الأمريكية، الجمعية العربية السعودية للتربية الفنية، ٤، ٥ (أكتوبر ١٩٩٣م)، ٦-١٠.

[٧] باجودة، حمزة. "المعرفة كأساس للتربية الفنية." *مجلة التربية الفنية*، كولمبس، أوهايو، الولايات المتحدة الأمريكية، الجمعية العربية السعودية للتربية الفنية، ١ (يوليو ١٩٨٨م)، ٢١-٢٣.

[٨] فضل، محمد عبد المجيد. *دليل المعرض السنوي العام الثامن عشر لطلاب وطالبات قسم التربية الفنية*. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٤١٦هـ.

[٩] النجادي، عبد العزيز راشد. "رؤية جديدة في تطوير مناهج التربية الفنية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية." *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية الدراسات الإسلامية*، ٦، ع١(١٤١٤هـ/١٩٩٤م)، ١٨٩-٢١٠.

[١٠] فضل، محمد عبدالمجيد. *التربية الفنية مداخلها، تاريخها، وفلسفتها*. الرياض: جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، ١٤١٦هـ.

[١١] فضل، محمد عبدالمجيد. "المهارات الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودور التربية الفنية فيها." *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ٤، ع٢(١٤١٢هـ/١٩٩٢م)، ٣٧٩-٤٠١.

[١٢] فضل، محمد عبدالمجيد. "دراسة تحليلية إحصائية لمصطلحات في الفن والتربية الفنية." *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية*، ٣، ع١ (١٤١١هـ)، ١٧١-١٩٧.

[١٣] Stankiewicz, Mary A. "Historical Research Methods in Art Education," In *Research Methods and Methodologies for Art Education*, ed. Sharon Pierre and Enid Zimmerman. Reston, VA: NAEA, 1997, 57-73.

[١٤] Clark, G., M. Day, and W.D. Greer. "Discipline-Based Art Education: Becoming Students of Art." In *Discipline-Based Art Education, Origins, Meaning, and Development*, ed. Ralph Smith. Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1987, 129-93.

[١٥] Bruner, Jerome. *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1977.

[١٦] Vernoff, E., and Rima Shore. *The International Dictionary of 20th Century Biography*. New York: New American Library, 1987.

[١٧] Smith, Ralph A. " The Changing Image of Art Education: Theoretical Antecedents of Discipline-Based Art Education." In *Discipline-Based Art Education : Origins, Meaning, and Development*, ed. Ralph Smith. Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1987. 3-34.

[١٨] Efland, Arthur D. "Curriculum Antecedents of Discipline-Based Art Education." In *Discipline-Based Art Education: Origins, Meaning, and Development*, ed. Ralph Smith. Urbana, and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1987, 57-94.

[١٩] البعلبكي، منير. *المورد*. ط٢٢. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٨م.

[٢٠] الخولي، محمد علي. قاموس التربية. ط٢. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٥م.

[٢١] بدوي، أحمد زكي. *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية*. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨٦م.

[٢٢] Barkan, Manuel. "Transition in Art Education: Changing Conceptions of Curriculum and Theory." *Art Education*, 15, no.7 (1962). 12-18.

[٢٣] Marantz, Kenneth. "The Work of Art and the Object of Appreciation." In *Improving the Teaching of Art Appreciation*. Project director, David Ecker. Columbus, OH, : U.S. Department of Health Education and Welfare, Office of Education. Bureau of Research, 1966, 147-78.

[٢٤] Smoke. Jerry "Art History and Aesthetics in the Secondary School." In *Research Readings for Discipline-Based Art Education: A Journey Beyond Creating*, ed. Stephen M. Dobbs. Reston, VA: NAEA, 1988, 68-75.

[٢٥] Sevigny, Maurice J. "Discipline-Based Art Education and Teacher Education." In *Discipline-Based*

*Art Education: Origins, Meaning, and Development*, ed. Ralph Smith. Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1987 , 95-126.

[٢٦] Kern, Evan J. "Antecedents of Discipline-Based Art Education: State Departments of Education Curriculum Documents." In *Discipline-Based Art Education: Origins, Meaning, and Development*. ed. Ralph Smith. Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1987 , 35-56.

[٢٧] Greer, W. D. "A Discipline-Based View of Art Education: Approaching the Art as a Subject of Study." *Studies in Art Education*, Reston, VA: NAEA, 25,no.4 (1984), 212-218.

[٢٨] Feldman, E. B. *Becoming Human through Art: Aesthetic Experience in the School*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1970.

[٢٩] Eisner, E. W. *Educating Artistic Vision*. New York: Macmillan, 1972.

[٣٠] Chapman, L. *Approaches to Art in Education*. New York, N.Y.,: Harcourt Brace Jovanovich, 1978.

[٣١] Delacruz, E., and P. Dunn. "The Evolution of DBAE." *Journal of Aesthetic Education*, 30, no.3 (Fall 1996), 64-82.

[٣٢] Duke, Leilani L. "The Getty Center for Education in the Arts and DBAE." *Art Education*, 41, no.2 (March 1988), 7-12.

[٣٣] Dobbs, Stephen Mark. *Learning in and through Art*. Los Angeles, CA: The Getty Education Institute for the Arts, 1998.

[٣٤] Greer, W. D. "Developments in Discipline-Based Art Education (DBAE): From Art Education Toward Arts Education." *Studies in Art Education*, 34, no.2 (1993), 91-101.

[٣٥] Ewens, Thomas. "Flawed Understandings: On Getty, Eisner, and DBAE." In Peter London and others, eds., *Beyond DBAE: The Case for Multiple Visions in Art Education*. North Dartmouth, MA.: Peter London, 1988. 5-24.

[٣٦] Eisner, Elliot W. "Discipline-Based Art Education: Its Criticisms and its Critics." *Art Education*, 41, no. 6 (November 1988), 7-13.

[٣٧] Blandy, D., and K. G. Congdon, eds. *Art in a Democracy*. New York : Teachers College Press, 1987.

[٣٨] Burton, J., A. Lederman, and P. London, eds. *Beyond DBAE the Case for Multiple Visions in Art Education*. North Dartmouth, MA: Peter London, 1988 .

[٣٩] Greenberg, Pearl. "Down With Deadly Boring Art Education." In J. Burton, A. Lederman, and P. London, eds., *Beyond DBAE : The Case for Multiple Visions in Art Education*. North Dartmouth, MA: Peter London, 1988, 95-101.

[٤٠] *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education*, 6,no.1 (1988).

[٤١] Bersson, R. "Why Art Education Lacks Social Relevance: A Contextualist Analysis. *Art Education*, 39, no.4 (1986), 41-45.

[٤٢] Eisner, Elliot W. "Forward." In *Learning in and through Art*, ed. Stephen Mark Dobb. Los Angeles:

Getty Education Institute for the Arts, 1998, ix-xi.

[٤٣] Dobbs, Stephen M. "Introduction." In *Research Readings for Discipline-Based Art Education, A Journey Beyond Creating*, ed. Stephen M. Dobbs. Reston, VA: NAEA, 1988, 5-12.

# The Development of the Approach of Discipline-Based Art Education and Its Influence on the Field of Art Education

**Yousef Ibrahim Alamoud**

*Assistant Professor, Department of Art Education*
*College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract.** This research deals with discipline-based art education as one of the most important modern approaches in the field of art education. Major research objectives are: to define the concept of this approach, to show its historical evolution, and to illustrate its importance and role in the introduction of new concepts, which contributed to major advancements in the field of art education during the final quarter of the last century. To achieve these objectives, historical methodology was implemented. The procedures were to follow these developments, concentrate on theoretical contributions of major scholars, and identify many art programs, projects, centers, places and times which represent the landmarks of these developments. Events were classified and interpreted according to the is historical sequence. The research reached some conclusions regarding the crucial points in the approach historical developments, its defining qualities, and its major impact on curriculum, teachers, students, assessment, and technology. Finally, the researcher recommended that this approach can be introduced to the theory of Saudi art education through teaching, publishing and translating its major theoretical foundations. In addition, communication and cooperation between the Getty Education Institute for the Arts and Saudi art education specialists can be established and supported to further develop better understanding for possible application of this approach in Saudi schools.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣٣٣-٣٧٥ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

# فِقْه السِّيرة
# مِنْ خِلال غَزْوَة أُحُد

**الصادق مُحمَّد الحَوني**

*أستاذ مشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية،*

*جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٤٢١/١/٢٧هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٧/٢٥هـ)

ملخص البحث . تمثل غزوة أحد في تاريخ السيرة النبوية محطة هامّة ، وقعت فيها هزيمة ميدانية للمسلمين دون أن يكون لذلك تأثير على مصير الحربِ الشرعيّة التي يقومون بها من أجل تبليغ الدعوة وتأمين حريتها . إننا ندرس أحداث السيرة لأنها تجسيد حي لتعاليم الإسلام وندرسها أيضا لنستفيد منها في حياتنا ، ومن ذلك أننا إذا درسنا الانتصارات فإنها تزيدنا ثقة بالنفس وتعيد لنا معنوياتنا المفقودة . وإذا درسنا منها هذه الهزيمة الميدانية في أُحُد مثلا فذلك من أجل أن نأخذ منها العبرة ، وإذا انهزمنا في معركة فهذا لا يعني أننا خسرنا الحرب ، وعلينا أن ننهض بعدها لمواصلة المشوار ما دام الهدف الذي نعمل على بلوغه هو هدف يتميّز بالسمّو وخاصة إذا كان دينا سماويّا .

كما أن هذه الغزوة وغيرها من أحداث السيرة النبوية تزخر بالدروس المتنوّعة ما دام من يقودها هو رسول يُوحى إليه أوّلا وهو عظيم من عظماء التاريخ ثانيا .

استعرضت في البحث ظروف هذه الغزوة ثم قمت بالبحث عما تحمله من دروس وعبر يُستفاد منها جاعلا الأحداث تعبّر عما فيها بكل صدق ودون تعسف .

## مقدّمة

لقد وقع اختياري على غزوة أحد لِدِراستِها بسببٍ أنّها محطّة هامّة في السيرة النبوية لحقت فيها بالمسلمين هزيمة في وقت قريب من انتصار سابق في بدر.

إنّه مثلما نحن في حاجة إلى الاطلاع على انتصاراتنا لنفتخر بها وننتشي ، ونعيد الثقة إلى أنفسنا ، فنحن في حاجة أيضا إلى معرفة الهزائم لنعتبر منها خاصّة واللافت للانتباه أنّ هزيمة أحد وقع تجاوزها بسرعة وكانت نقطة انطلاق جديدة في مسيرة الدعوة الإسلاميّة التي انتصرت في النهاية ، بحيث لم تؤثر فيها هذه النكسة العابرة .

فكم نحن في حاجة إلى دراسة هذه الغزوة وأمثالها بعمق والبحث في أبعادها ونتائجها للاستفادة منها في حاضرنا الذي تعدّدت فيه عثراتنا .

لقد وقع تناول هذه الغزوة جزئيا في المؤلفات التي اهتمّت بالسيرة النبويّة بصفة عامّة ، أو وقع تناولها في كتاب مستقلّ وخاصّة بمناسبة الانتكاسات التي حدثت للمسلمين وآخرها ما عرف بنكسة ١٩٦٧ م (وهي هزيمة الدّول العربيّة ، أو دول المواجهة خاصّة ، أمام إسرائيل) .

وقد ركّز أصحاب هذه الدّراسات الأخيرة إمّا على الناحية العسكريّة ، أو على الناحية الدعويّة ، أو الناحية التشريعيّة ، أو الناحية التربويّة ، وكان هدفها في الغالب ترميم النفوس التي هدّمتها النكسة . وما تشترك فيه هذه الدراسات هو أنّها لم تعالج كلّ هذه النواحي معا وبما فيه الكفاية . وتَبْرُزُ فيها الناحية الدعوية أكثر من غيرها ، وتظهر فيها بشكل محتشم الطريقة الأكاديميّة بصفة عامّة .

لكلّ هذا اخترتُ هذا الموضوع لمعالجته بطريقة عصريّة تتمثّل في توزيعه إلى عناصر مختلفة ، وتناوله بأسلوب أكاديمي إلى جانب القيام بالاستنتاجات المتنوّعة التي يفرزها لنا الحدث بدون تَعَسُّفٍ وعدم الاقتصار على ناحية وإقصاء الأخرى . وهذا إلى جانب استعمال خريطتين أو رسمين في البحث من أجل توضيح ظروف الغزوة .

وللإلمام بالموضوع اعتمدتُ على مصادر منها القرآن الكريم ، وكتب الصحاح والسنن في الحديث النبوي ، ثُمَّ كتب السيرة النبويّة والتاريخ التي يُطمأنّ إلى المعلومات التي تقدّمها .

رجائي أن يكون التوفيق حليفي في هذه الدراسة ، والله ولي التوفيق .

## تمهيد

إن فقه السيرة النبويّة يعني محاولة فهم مسار السيرة النبويّة ، وما تفرزه من دروس وعبر وعظات وأحكام ، بناء على أن مصدرها هو نبيّ يوحى إليه إلى جانب أنّه عظيم من عظماء التاريخ ، وبالتالي فإنّ ما يصدر عنه يتضمّن التدبير والحكمة والعبقرية والنظر البعيد . وهي بالتالي صالحة لأن يستفاد منها بصفة عامّة كمنهج حياتي للفرد وللمجتمع وهي تكون ثانيا مكملة للمسلم في فهم دينه .

من أجل ذلك لا بدّ من تتبّع أخبار السيرة النبويّة في مصادرها الصحيحة كخطوة أولى . وعندما تُقطع هذه المرحلة ، وتتجمّع عندنا الأخبار التي نطمئنّ لصحتها ، نقف أمامها بعد ذلك متأمّلين مستفسرين متسائلين لنرى الفوائد التي تُستنتج دون تعسّفٍ، أي من غير تقويل الحدث ما لم يقل أو دون تحميله ما لا يحتمل . بحيث لا نضغط على الأحداث لإلزامها بقول ما يدور بخاطرنا من أفكار مسبقة .

إننا عندما نتتبّع أخبار السيرة النبوية نجدها كلّها صالحة للاستفادة منها في نواح مختلفة . وما لا نجده في هذا الخبر نجده في آخر . المهمّ هو ضرورة الدراسة الموضوعيّة لهذه الأحداث ، وعندما نقدّم استنتاجاتنا حولها لا بدّ من تقديم البرهان والدليل المقنعين عليها من داخل الأحداث، وليس من خارجها . بحيث لا تكون استنتاجات نظريّة أو مطلقة.

## الأحداث السابقة على غزوة أحد

كثيرا ما لا يفهم جوهر الموضوع الذي ندرسه وأبعاده إلاّ بعد دراسة الأحداث التي سبقَته ومهّدَت له. وهذا ما يدفعنا إلى إلقاء نظرة على الأحداث السابقة على غزوة أحد.

لقد وقعت غزوة أحد بعد سنة تقريبا من قيام غزوة بدر وهو موعد متعارف عليه في البيئة العربية فيما يسمّى "بأيام العرب" قبل الإسلام . فهذه الأيام لم يكن يوجد فيها منهزم أو منتصر بشكل نهائي . فالمنتصر كان يُتيحُ الفرصة للمنهزم ليأخذ بثأره في السنة الموالية . وهذا ما جعل حياة العرب قبل الإسلام سلسلة من المعارك لا تنتهي حتى تبدأ ، ولا تتوقّف إلا لفترة قصيرة دعيت بالأشهر الحرم ، وذلك لأن هذه الأيام لا تقع من أجل مبادئ وأهداف سامية .

بل كانت تحركها أسباب تافهة وحالات عاطفيّة وردّات فعل . وقد قدّم الإسلام بديلا صحيحا لهذه المعارك بإعطائها عندما تفرض على الإنسان بعدا جديدا فيه مصلحة الدعوة والمسلمين والإنسان بصفة عامّة .

من هذا المنظور الجديد لفكرة الحرب والمعركة لم يكتف المسلمون بما حقّقوه في بدر ولم يبقوا على هذا الانتصار يتغنّون به بل واصلوا حركتهم من أجل التغلّب على الصعوبات وتنظيم أنفسهم والاستعداد لمواجهة الطوارئ وإثبات الوجود في المنطقة ، وكل هذا من أجل الدعوة إلى الإسلام والتي وهبوا أنفسهم لها .

إذن تواصلت الدعوة إلى الإسلام موازية لنزول الوحي على الرسول ﷺ ومعه تنظيم الجماعة الإسلامية وشلّ حركة القوى التي تعكر صفو التعايش داخل المدينة ، ومواصلة استكشاف المناطق المحيطة بالمدينة لمعرفة القوى المختلفة الموجودة. وكذلك لتعريف المسلمين بأنفسهم كقوّة فتية صاعدة تحمل عقيدة وشريعة ، وجاءت لتنظم المجتمع في ضوء ذلك . وبالتالي فهي مطالبة بالقضاء على عبث القبائل والأعراب وهجوماتهم على مناطق العمران وقطعهم الطريق على العابرين . وهذا إلى جانب مواصلة المسلمين

للحصار الاقتصادي الموجّه ضد مشركي قريش الذين حرموهم حرّيّة الدعوة وأرغموهم على الهجرة تاركين الأملاك والأهل والمرابع . ولتنفيذ ما ذكر وقع ما يلي :

١- التخلّص من قبيلة بني قينقاع اليهوديّة بعد محاصرة أفرادها في حيّهم بالمدينة على إثر الخلاف الذي جدّ بينهم وبين المسلمين بعد كشفهم عن عورة امرأة مسلمة كانت توجد في منطقتهم . ان تصرّف اليهود هذا فيه خرق لصحيفة المدينة التي نصّت على وثيقة التعايش بين الجماعات والأديان داخل المدينة .

لذلك وقع تضييق الحصار على هذه القبيلة . ووقع إرغامها على الجلاء عن المدينة وتوجهت إلى أذرعات بالشام [١ ،جـ٣، ص٥٠ ؛ ٢ ،جـ٥ ، ص٣٩١]. وقد ألزم أفرادها بترك أسلحتهم وأدوات الذهب التي كانوا يشتغلون بصياغته.

٢- بعد هزيمة بدر لم يهنأ بال أبي سفيان قائد قريش وحتى ينفّس عما أصابه من همّ في انتظار موعد مع المسلمين قاد غزوة انتقام عرفت "بالسّويق"،[١] وكانت هذه المجموعة التي قادها لتحقيق هذا الغرض تتألف من مائتي راكب . وقد استطاعوا قتل مسلِمَيْن وأحرقوا بيتَيْن ونخيلا ، ثُمّ ولّوا هاربين لما اكتشف أمرهم [١ ،جـ٣، ص ص٤٧-٤٨ ؛ ٣، جـ٢ ، ص٣٠] .

٣ - تجمعت فروع من قبيلة غطفان تحت قيادة دعثور بنيّة قطع الطريق ، فلّما سمعوا بمسير أفراد من المسلمين بقيادة الرسول باتجاههم ، تفرّقوا بدون أن تحدث مواجهة [١ ، جـ٣ص٤٩] . وفي هذه الغزوة حاول دعثور الغدر بالرسول عندما نزع ﷺ ثوبَيْه ونشرهما ليجفّا واضطجع ، لكن السيف وقع من يدي دعثور ولم يصب الرسول بأذى [٣، جـ٢ ، ص ص٣٤-٣٥] .

٤- توجّه المسلمون إلى بني سليم بالكُدَر ، وقد كان هؤلاء ينوون مهاجمة المدينة إلاّ أنّهم تفرّقوا ولم تقع معركة [١ ،جـ٣، ص٤٦] .

---

١ السّوق: حنطة وشعير محمّص مطحون وممزوج بعسل وسمن وقد تخلص المكيون من أزوادها عندما هوجموا من المسلمين.

إن هذا التصدي للأعراب والقبائل من جانب المسلمين الذي ذكرنا عَينات منه دخل في استراتيجيّة الرسول في عدم تمكين هؤلاء من التحالف والنهب وترويع سكان مناطق الاستقرار ، كما يهدف إلى إشعارهم بوجود قوّة إسلاميّة قامت على أساس العقيدة والنظام .

٥ - حاولت قريش المتعوّدة على رحلة الشام التجاريّة (رحلة الصيف) تغيير الطريق الذي تسلكه قافلتها عادة بسلوك آخر يمرّ من جنوب المدينة يصعد بعدها باتجاه العراق ثُمّ ينعطف إلى بلاد الشام في مرحلة أخيرة . تفطّن المسلمون لهذه المحاولة فأرسل الرسول ﷺ مائة راكب بقيادة زيد بن حارثة[٢] لاعتراض سبيل هذه القافلة . ففرّ عندها الرجال ، وأصاب المسلمون العير وأسر دليل القافلة فرات بن حيان [٣ ، جـ٢ص٣٦ ؛ ١ ، جـ٣، ص٥٣ ؛ ٢ ، جـ٥ ، ص٣٩٥] . وبهذه العمليّة واصل المسلمون حصارهم الاقتصادي ضدّ قريش من أجل إضعافها .

٦- وفي مضمار التخلّص ممّن يهدّدون الوحدة داخل المدينة وقعت التصفية الجسديّة للشاعر اليهودي كعب بن الأشرف الذي لم ينظر بعين الرضا إلى انتصار المسلمين في بدر وسبّ الرسول وهجاه ، وتَشَبَّبَ (تَغَزَّل) في قصائده ببعض نساء المسلمين والمسلمون يوجدون في بيئة فيها للكلمة وقع خاصّ على نفوس الناس [١ ، جـ٣، ص٥٥ ؛ ٤ ، باب قتل كعب بن الأشرف ؛ ٥ ، جـ٧، ص ص٣٩٠-٣٩١ ؛ ٦ ، باب قتل ابن الأشرف ، كتاب الجهاد والسير ؛ ٣، جـ٢ ، ص ص٣٥-٣٦ ؛ ٢ ، جـ٥ ، ص٤١٣].

## أسباب غزوة أُحُد

أبرز سبب يمكن اعتباره سببا رئيسًا هو رغبة المكيين في الثأر لِهزيمتهم ببدر ، ومحاولة القضاء النهائي على المسلمين الذين أصبحوا عائقا وتهديدا لتجارتهم المتوجهة إلى

---

٢ زيد بن حارثة : من أقدم الصحابة إسلاماً قتل في موقعة مؤتة ٨هـ/ ٦٢٩م.

بلاد الشام . إلى جانب إمكانية تنامي قوة المسلمين بحيث قد يصبحون قوة تنافسهم الزعامة في شبه الجزيرة العربية .

لكن يبقى عنصر الأخذ بالثأر الذي فيه إخلاص وامتداد لروح أيام العرب من أهم عوامل هذه الغزوة .

يعبر الطبري [٧ ، جـ٢ ، ص٤٩٩] عن ذلك بقوله : "وكان الذي هاج غزوة أحد بين رسول الله ﷺ ومشركي قريش وقعة بدر وقتل من قتل ببدر من أشراف قريش ورؤسائهم."

## الاستعداد للمعركة

### من جانب المكيين

وقع تمويل الحملة العسكرية ضد المسلمين من أرباح القافلة التجارية التي نجت من المسلمين قبل بدر ، والتي مبلغها خمسون ألف دينار .

يقول الطبري [٧ ، جـ٢ ، ص٤٩٩] حول الموضوع : "فكلموا أبا سفيان ومن كانت له في تلك العير من قريش تجارة ... فأعينونا بهذا المال على حربه ....." وتحالف المكيون مع عدة قبائل لمساعدتهم ، مثل الأحابيش ،[٣] وكنانه ، وأهل تهامة ،[٤] وثقيف. وقد انضم إلى هؤلاء خمسون غلاما من الأوس كانوا برئاسة أبي عامر الراهب (أو الفاسق كما كان يلقب) الذي قاد هجرة معاكسة بعد حضور المسلمين إلى المدينة ، وقد يكون لهذا الراهب دور لا يستهان به في تحريض قريش على القيام بهذه الحملة [٣ ، جـ٢ ، ص٣٧ ؛ ١ ، جـ٣ ، ص٧١ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص ص٢٠٥-٢٠٦]. كما اصطحب قادة من قريش نساءهم (الظعن) لأن هذا في رأيهم يدفع إلى مزيد البذل والحماس في المعركة [٤ ، باب

---

٣ ليسوا من الحبشة وإنما هم فرع عربي والتحابش هو التجمع.

٤ ثقيف : قبيلة منازلها في جبل الحجاز بين مكة والمدينة [٣ ، جـ٢ ، ص٣٧].

غزوة أحد ؛ ٥ ، جـ٧ ، ص٤٠٦ ؛ ١ ، جـ٣ ، ص٦٦ ؛ ٩ ، جـ٢ ، ص١٠٣]. كما جنّد قائد قرشي يدعى جبير بن مطعم[٥] غلاما له اسمه وحشي بن حرب[٦] وكُلّف بمهمّة دقيقة تتمثّل في قتل حمزة عمّ الرسول ﷺ مقابل عتقه ، وذلك للثأر من قتل حمزة ﷺ لقريبه طعيمة بن عدي في بدر كماحرّضته هند بنت عتبة[٧] على ذلك من أجل أبيها الذي قتل أيضا من طرف حمزة في نفس الموقعة.

ويذكر بعضهم أنّها وعدته إن نفّذ ذلك أن تسلمه حليها . ويذكر الطبري أنّها سلّمته بالفعل في آخر المعركة "قلائدها وقِرَطيها" [٧ ، جـ٢ ، ص ص٥٠٢-٥٢٤ ؛ ٥ ، جـ٧ ، ص٤٢٤ ؛ ١ ، جـ٣ ، ص ص٦٥ ، ٦٦ ، ٧٥ ؛ ٩ ، ج ، ٢ ، ص١٠٣].

وقد تمكّن المكّيون في النهاية من تجنيد ثلاثة آلاف مقاتل [١ ، جـ٣ ، ص٧٠ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص٢٠٣] كان بينهم سبعمائة دارع ، ومائتا فارس ، إلى جانب ثلاثة آلاف بعير للركوب والنحر ، كل هذا إلى جانب خمس عشرة امرأة للغرض الذي ذكرناه أعلاه [٧ ، جـ٢ ، ص ص٥٠١-٥٠٢ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص٢٠٣].

ويعتبر هذا العدد من المجنّدين كبيرا وقويّا مقارنة بظروف عرب هذه البيئة. وعندما وصل هذا الجيش المكّي قرب المدينة عسكر في سهل بشمالها لوجود العشُب اللازم للدّوابّ . يقول ابن هشام [١ ، جـ٣ ، ص ص٦٩-٧٠ ؛ ٣ ، جـ٢ ، ص٣٧ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص٢٠٧ ؛ ٧ ، جـ٢ ، ص١٩٢]: "وقد سرّحت قريش الظهر والكُراع (الإبل والخيل) في زروع كانت بالصَّمْغَة . ولعلّ حطّ قريش لرحالها في هذا المكان كان إلى جانب توفير العلف لحيواناتها وعدم استفادة سكان المدينة من ذلك هو عمليّة استفزازية للمسلمين

---

٥ من نسابي قريش / صحابي ، ت ٥٩هـ/ ٦٧٩م.

٦ توفي بحمص في خلافة عثمان بن عفان سنة ٢٥هـ/ ٦٤٥م.

٧ هي أم الخليفة الأموي معاوية بن أبي سفيان ت ١٤هـ/ ٦٣٥م.

لدفعهم إلى الخروج من ديارهم للدّفاع عن ممتلكاتهم وبالتالي مقابلتهم في ساحة مكشوفة !

على كلٍّ ومهما يكن من أمرٍ، فقد مكث المكّيون في هذا المكان وعلى هذه الوضْعيّة أيّام الأربعاء والخميس والجمعة الرابع والخامس والسادس من شوّال السنة الثالثة للهجرة الموافق للتاسع عشر والعشرين والحادي والعشرين من مارس سنة خمس وعشرين وستمائة من التاريخ الميلادي [٩، جـ٢، ص١٠٤ ؛ ١٠، ص٣٣ ؛ ١٣، جدول ].

**من جانب المسلمين**

عقد الرسول ﷺ مجلسا أعلم فيه الحاضرين بأمر الحملة القرشيّة ، وذلك بعد أن وصلته أخبارها يبدو أن مصدرها كان عمّه العبّاس الموجود بمكّة ، وكذلك بعض القبائل التي تعيش في الطريق الرابط بين مكّة والمدينة [٣، جـ٢ ، ص٢٧ ؛ ٨، جـ١ ، ص ص ٢٠٣-٢٠٤ ؛ ١١ ، جـ٣، ص٥٤٧] .

وإلى جانب العنصر الإعلامي الذي من أجله دعا الرسول ﷺ المسلمين كان يريد استشارتهم في كيفيّة مواجهة المكّيين . وقد أرسل في نفس الوقت من يجمع له أخبارا تتعلّق بالمكّيين وهم في طريقهم إلى المدينة وكذلك بعد وصولهم [٨، جـ١ ، ص ص٢٠٦-٢٠٧].

وعند التداول في الموضوع ظهر رأيان عند الحاضرين : رأيٌ يرى المواجهة مع المكّيين في ساحة مكشوفة ، وأغلب أصحاب هذا الاتجاه من الشباب ومن الذين لَمْ يحضروا بدرا ، ويعلّل هؤلاء رأيهم بأن المسلمين إذا لم يخرجوا لملاقاة العدوّ فكأنّهم جبنوا أو ضعفوا.

أما الرأي الثاني الذي أفرزته هذه الجلسة الاستشارية فهو : ضرورة الانتظار والتحصن بالمدينة لأن موقعها ومبانيها المتشابكة تساعد على ذلك. وفي المرابطة بالمدينة يقع استغلال كلّ

الإمكانيّات المتوافرة المادّية منها والبشريّة من أجل الدّفاع. وأصحابُ هذا الرأي الأخير هم من أشراف المهاجرين والأنصار، إلى جانب الرسول ﷺ وذلك بسبب رؤيا رآها.

يوردها ابن هشام [١، جـ٣، ص ص٦٦-٦٧ ؛ ٤، كتاب المغازي ؛٣، جـ٢، ص٣٨ ؛ ٧، جـ٢، ص٥٠٢] بالصيغة التالية : "إنّي قد رأيت والله خيرا رأيتُ بقَرا ورأيت في ذُباب سيفي ثَلْما ، ورأيتُ أنّي أدخلتُ يدي في درع حصينة فأولتها المدينة.

ورؤيا الرسول تَقَعُ في دائرةِ الوحي كما هو معلوم . ونجد أن رأي التحصن بالمدينة قد عبّر عنه رأس المنافقين عبد الله بن أبي بن سلول، وهذا اعتمادا على تجاربه [٣، جـ٢، ص٣٨].

إلا أنّ حماس الشباب وأغلبية الحاضرين كانت إلى جانب الرأي الثاني ، وقد أدّى ذلك إلى الأخذ به ، أي ملاقاة العدوّ في ساحة مكشوفة وعدم التحصن بالمدينة [٨، جـ٢، ص١٨٩ ؛ ١، جـ٣، ص٦٧ ؛ ٨، جـ١، ص ص٢٠١-٢١٠].

عندها خضع الرسول لأمر الأغلبيّة وارتدى لامته أو لِباس الحرب، وبدأ في توفير الأسباب وأسرع في ذلك حتى لا يدبّ الخلاف وتتوتّر العلاقات بين أصحاب الرأيَيْنِ.

عيّن الرسولُ ابن أم مكتوم[٨] على الصلاة بمن سيتخلّف في المدينة . حضر لدى الرسول من أجل المشاركة في المعركة ألف مقاتل، وبعد استعراضهم أرجع منهم من يشكّ في إخلاصه وهم خاصّة حلفاء عبدالله بن أبي بن سلول من اليهود[٣، جـ٢، ص٣٩].

وأثناء ذلك تردّدت مجموعتان في مصاحبة الرسول وهم بنو سلمة من الخزرج وبنو حارثة من الأوس ثُمّ وافقوا في النهاية على الخروج [٥، جـ٧، ص٤١٤]. كما أمر الرسول من هو غير قادر على الحرب بالعودة وذلك رحمة بهم وشفقة عليهم لضعف إمكانيّاتهم البدنيّة مثل أسامة بن زيد (ت ٥٤هـ/٦٧٤م) وعبد الله بن عمر (ت ٧٣هـ/٦٩٢م) [١، جـ٣، ص٧٠ ؛ ٧، جـ٢، ص١٩١ ؛ ١٢، جـ٣، ص١٩٥]. وأجاز

---

٨ هو عمرو بن قيس بن زائدة الصحابي الضرير البصر (ت ٢٣هـ/ ٦٤٣م) [١٢، جـ٣، ص ١٩٣].

من وصل سن الخامسة عشرة مثل سمرة بن جندب الفزاري.[٩] كما أن ابن سلول عاد صحبة أنصاره بدعوى أن الرسول ﷺ قد تجاهل رأيه واستمع إلى من هم دونه سنا وتجربة.

وبعد كل الذي حصل فإنه لم يبق مع الرسول ﷺ غير سبعمائة محارب ، كان بينهم مائة دارع [٨، جـ١ ، ص٢١٥] ولم يكن في حوزة المسلمين غير فرسين ، إحداهما للرسول والأخرى لأبي بردة بن نيار الحارثي [٣، جـ٢ ، ص٣٩ ؛ ٩، جـ٢ ، ص١٠٥] .

ويذكر وجود أربع عشرة امرأة بين المحاربين المسلمين [٣٨، جـ١ ، ص٢٤٩] إلا أنه لا يعرف إن كن بصحبتهم منذ البداية أم التحقن بهم بعد بدء القتال.

## تنظيم الجيوش المتقابلة

عسكر المسلمون عند الشعب من أحد في عدوة الوادي إلى الجبل ، جاعلين المدينة مقابلة لهم ، والجبل من ورائهم [١ ، جـ٣ ، ص٧٠]. ونظمهم الرسول ﷺ على طريقة الصفوف المتراصة المستوحاة من طريقة الوقوف في الصلاة . وجعل لهم ميمنة تتألف من الأوس ، وميسرة من الخزرج ، وقلبا من المهاجرين . وقد جعل الرسول "عينين" وهو جبل قريب من أحد عن يساره ، وأقام عليه خمسين راميا بقيادة عبد الله بن جبير [٣، جـ٢ ، ص ص٣٩-٤٠] ، لحماية المسلمين من إمكانية الالتفاف عليهم من الخلف بواسطة فرسان قريش خاصة . وأمرهم أن ينضحوا المشركين بالنبال حتى لا يأتوا المسلمين من ورائهم . وأكد عليهم أن لا يغادروا المكان مهما كانت نتيجة المعركة ، وقد وردت هذه التوصية بصيغ مختلفة ولكنها تحمل نفس المعنى المذكور أعلاه تقريبا [٣، جـ٢ ، ص ص٣٩-٤٠ ؛ ١ ، جـ٣ ، ص٧٠ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص ص٢١٩ ، ٢٢٠ ، ٢٢٤ ، ٢٢٥ ؛ ٧ ، جـ٢ ، ص١٩٢ ؛ ١٢ ، جـ٣ ، ص١٩٤] .

---

٩ صحابي من الشجعان توفي بالكوفة أو البصرة ٦٠هـ/٦٧٩م [١ ، جـ٣ ، ص٧٠].

ووقفت أربع عشرة امرأة وراء المسلمين بغرض تقديم الماء للعطشى وحمل الجرحى خارج ميدان المعركة ، وتضميد جراحهم ، ويُذكَر أنه كانت بينهنّ فاطمة بنت الرسول ﷺ [١٠ ، ص٣٤].

وقد جعل المسلمون كعادتهم في الغزوات شعارا لعلّه من أجل أن يتعارفوا به وترديده ليبثّ فيهم الحماس وهو : "أمِتْ ، أمِتْ" [١ ، جـ٣ ، ص٧٢].

أمّا المكّيون فقد نظموا أنفسهم مقابل المسلمين وظهورهم تقريبا إلى المدينة على شكل قوّة رئيسة من المشاة في الوسط يبلغ عدد أفرادها حوالي ألفين وثمانمائة رجل تقريبا ومن جناحَين متحرّكين من الفرسان (الخيّالة) : مائة فارس في كل جناح : خالد بن الوليد في الميمنة وعكرمة بن أبي جهل في الميسرة [١ ، جـ٣ ، ص٧٠ ؛ ٧ ، جـ٢ ، ص١٩٢ ؛ ١٢ ، جـ٣ ، ص١٩٥] . كما جعل القرشيون النساء (الظعن) في الخلف لتشجيع المحاربين بالغناء خاصّة [١ ، جـ٣ ، ص٧٢ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص٢٢٣] . وكانت كلمات هذا الغناء الذي تردّده نساء قريش وتقوده هند بنت عتبة مع الضرب على الدّفّ على النحو التالي [١ ، جـ٣ ، ص٧٢ ؛ ٣ ، جـ٢ ، ص٤٠] :

وَيْها بني عبد الدّار ويْها حماة الأدبار

ضربا بكل بتّار

وتقول أيضا :

إن تُقْبلوا نعانق ونفرش النمارق [ وسادة صغيرة ]

أو تدبروا نفارق فراق غير وامق [ أي غير محب ]

ويضيف الواقدي [٨ ، جـ١ ، ص٢٧٢] ... وكانت مع نساء قريش الدّفاف يضربن ويذكرن القوم قتلى بدر ، ومعهنّ مكاحل ومراود ، فكلّما ولّى رجل أو تأخّر ناولته

إحداهن مرودا أو مكحلة ويقلن إنما أنت امرأة. وتروي أم عمارة أنها رأت فيما بعد هؤلاء منهزمات مشمرات.

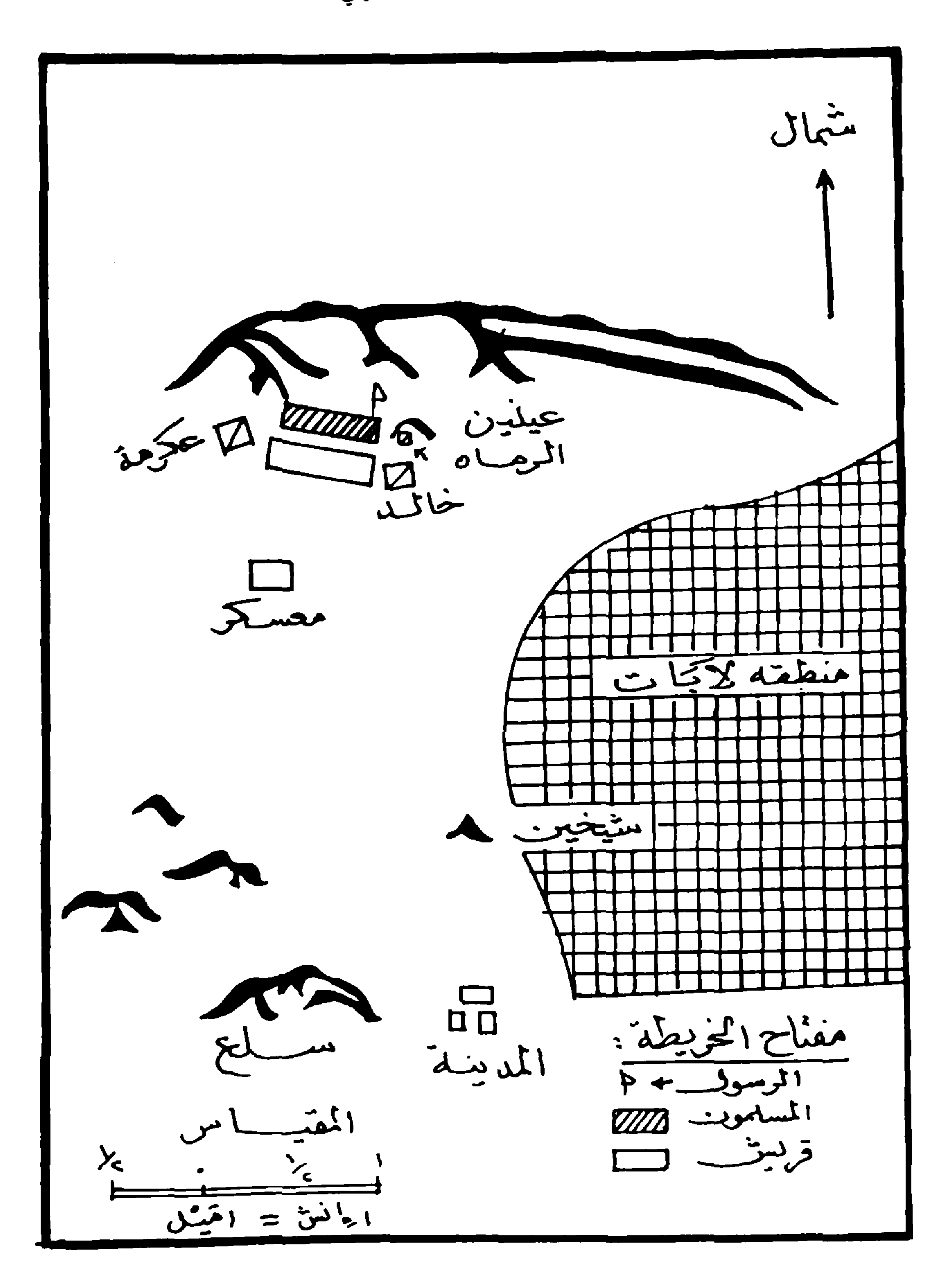
## المعركة ومراحلها

بدأت المعركة عند مطلع نهار يوم السبت السابع من شوال السنة الثالثة للهجرة الموافق للثاني والعشرين من شهر مارس سنة ٦٢٥م [٣، جـ٢، ص٣٦ ؛ ١٢، جـ٣، ص١٩٤ ؛ ١٣، جدول] وإن شذ الطبري بقوله : إنها تمت في النصف من شوال [٧، جـ٢، ص١٨٩] (انظر شكل رقم ١ وشكل رقم ٢).

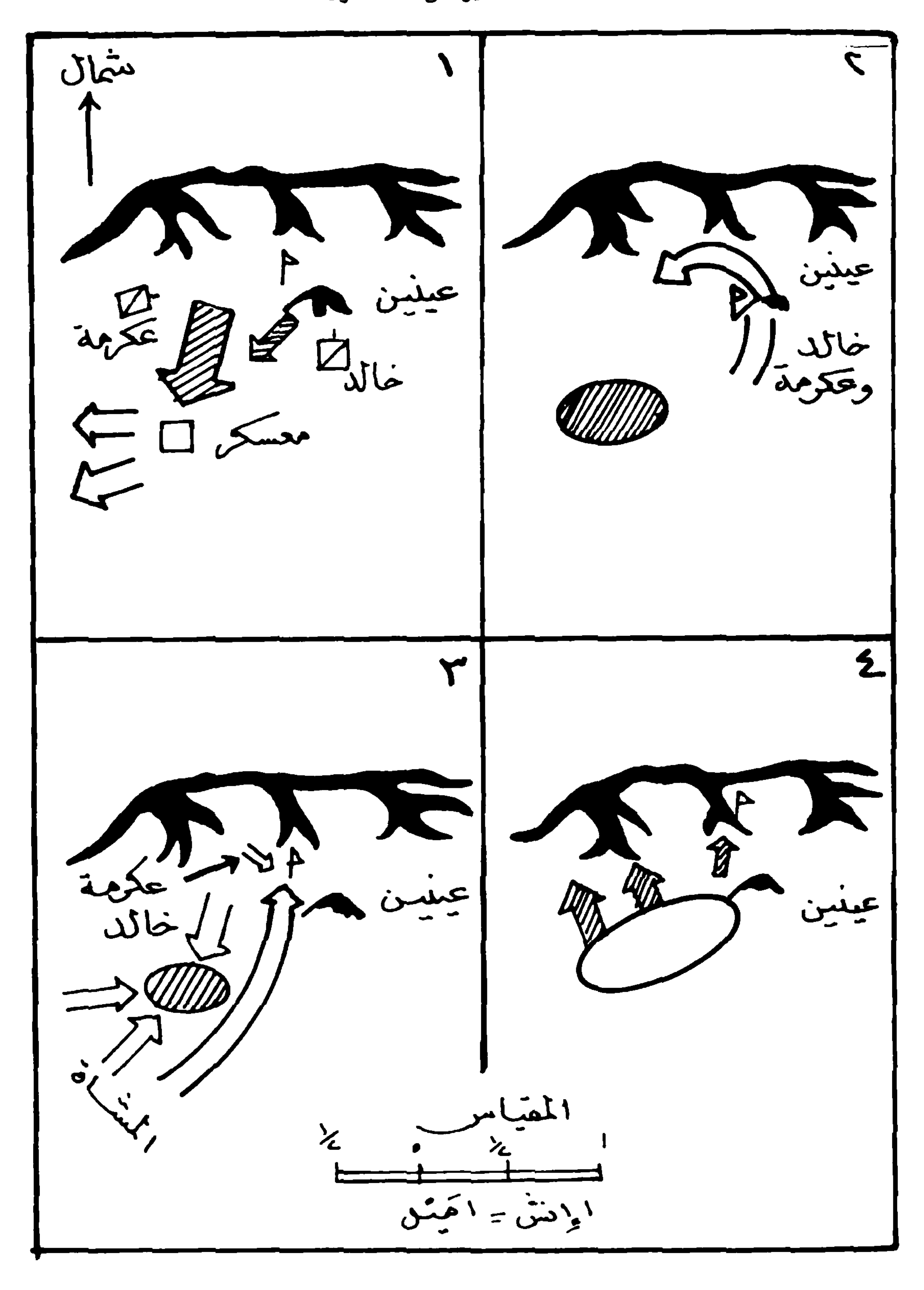
ولعل لسكان منطقة شبه الجزيرة العربية ميل نحو بداية المعركة في أول النهار لعله حتى تنتهي قبل أن يشتد الحر على المحاربين ! حيث جاء في *سنن الترمذي* [١٤، باب ما جاء في الساعة التي يستحب فيها القتال] : "الحرب عند الصباح بعد الفجر مستحبة."

وقد مرت المعركة بالتقلبات أو المراحل التالية :

١- بدأت بالتراشق بالنبال، وقد تكون بالمبارزة على عادة أيام العرب [٨، جـ١، ص ص٢٢٥-٢٢٦] وهي مقدمات المعركة عندهم، والتي تبعث الحماس في النفوس، وتهيئ لمرحلة الالتحام. في هذه البداية صدت محاولات من فرسان المكيين من أجل الهجوم على أجنحة المسلمين بهدف تطويقهم [١٠، ص ٣٧].




شكل رقم ١. المعسكران في غزوة أحد[ من كتاب *خالد بن الوليد* للواء أغا إبراهيم أكرم، ٣٥]




شكل رقم ٢. المراحل التي مرت بها غزوة أحد [من كتاب *خالد بن الوليد* للواء أغا إبراهيم أكرم، ٤١]

٢ - انتقلت المعركة إلى المبارزة التي أخذت تنتشر شيئا فشيئا ، وتتحول إلى مواجهة والتحام بين المحاربين . وبادر المسلمون أثناءها بمهاجمة قلب الجيش المكي ، وصرعوا حامل اللواء طلحة بن أبي طلحة [٨، جـ١ ، ص٢٢٦] . وتداول على حمله بعده أفراد من عائلة طلحة هذا وقد قتلوا كلهم [٣، جـ٢ ، ص٤١] . وسقوط اللواء وقتل حامله في المعركة يتشاءم به محاربو البيئة العربية ، لذلك كان لما وقع تأثير على المعنويات مما أدخل الاضطراب في صفوف الجيش المكي . واستغل المسلمون هذه الفوضى من أجل مزيد الضغط على قوة المشاة المتقهقرة والمختلة الصفوف مما جعل أفرادها يفرون من ميدان القتال.

٣ - عندما وصلت المعركة إلى هذه المرحلة ، أوقف المسلمون القتال ، وهرولوا باتجاه الغنائم التي أغرت الرماة أيضا فتركوا مواقعهم من أجل المشاركة في جمعها ، ماعدا قلة منهم بقيت مرابطة في أماكنها بقيادة ابن جبير الذي ذكر المتخلين بأوامر الرسول ﷺ لكن بدون جدوى [٨، جـ١ ، ص ص٢٢٩-٢٣٠ ؛ ١، جـ٣، ص٨٢ ؛ ١٢، جـ٣، ص١٩٦ ؛ ٣، جـ٢ ، ص٤١].

في هذه الظروف استغل خيالة المكيين الفرصة ـ وهم الذين كانوا يتصيدونها منذ البداية ـ فسارعت مجموعة خالد إلى احتلال موضع الرماة بعد قتل من بقي منهم وعلى رأسهم ابن جبير ، وصاروا بهذه العملية وراء جيش المسلمين . كما توجه فرسان الميسرة الذين يقودهم عكرمة إلى حيث يوجد الرسول ﷺ [٨، جـ١ ، ص٢٣٢ ؛ ١٠ ، ص ص٤٢-٤٤] . عند ذلك تشجع مشاة المكيين بما حدث وعادوا إلى ميدان القتال الذي لم يبتعدوا عنه كثيرا . وتطوعت امرأة من بين المكيين تدعى عمرة فحملت لواء الجيش.

وبهذه العودة طوق المسلمون ووقعوا بين نارين حيث تعرضت مؤخرتهم إلى هجوم من فرسان قريش في حين تعرضت مقدمتهم لمعظم مشاتهم ، فتداخلت صفوف المسلمين حتى وصلوا إلى محاربة بعضهم [٥ ، جـ٧، ص٤٠٢ ؛ ٣، جـ٢ ، ص٤٢] ولعل كثرة الغبار المتطاير من حركة المحاربين شارك إلى حد ما في هذه الفوضى التي سادت صفوف المسلمين [١٠ ، ص٤٢].

وبسبب ما حصل تشتت المسلمون في اتجاهات مختلفة ولم يبق غير عدد بسيط منهم أبلوا البلاء الحسن في الدفاع عن الرسول ﷺ . ولا تتفق المصادر حول هذا العدد الذي يتراوح بين اثني عشر رجلا وثلاثين رجلا ، ولعل هذا الرقم الأخير هو الأقرب إلى الصواب بناء على أن الرقم الأول تصعب معه المقاومة[٥ ، جـ٧ ، ص ص٤٠٦-٤٠٧ ؛ ٧ ، جـ٢ ، ص٥٢٠ ؛ ٨ ، جـ ٢٤٠ ؛ ٣ ، جـ٢ ، ص٢٤٢ ؛ ١٠ ، ص٤٢] .

وبالرغم من البطولات والتضحيات ، التي أظهرها المدافعون عن الرسول ﷺ فإن حياته ﷺ تعرضت إلى الخطر مما أرغمه على القتال بنفسه [٨ ، جـ١ ، ص٢٤٢] . وقد أشاع مكي يدعى عمرو بن قمئة الليثي خبر قتله وهو الذي قتل مصعب بن عمير[١٠] ظانا إياه بأنه الرسول. وقد نادى بأعلى صوته معلنا الخبر فردت صداه الجبال وسمعه المشركون والمسلمون معا [٥ ، جـ٧ ، ص ص٤٠٩-٤١٠ ؛ ١ ، جـ٣ ، ص٤٢ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص ص ٢٣٣ -٢٣٤] . وقد كان لهذه الإشاعة تأثير على معنويات المسلمين ففر أكثرهم [١٢ ، جـ٣ ، ص١٩٨ ؛ ١ ، جـ٣ ، ص٩٢] ولعل بعضهم - من ضعاف الإيمان - راودتهم فكرة الاتصال بابن سلول للتوسط لهم لدى أبي سفيان [٧ ، جـ٢ ، ص٥٢٠ ؛ ١٥ ، جـ٤ ، ص ٢٠ ، تفسير الآية ٤٣ من آل عمران ١٤٣] .

وقد أصيب الرسول بجراح مختلفة حيث شج وجهه ، وكسرت رباعيته (اليمنى من الأسفل - التي بين الثنية والناب) ، وجرحت وجنته وشفته السفلى من باطنها ، ووهى منكبه من ضربة عمرو بن قمئة ، ويتهم جد محمد بن شهاب الزهري أيضا بالمشاركة في ذلك [١ ، جـ٣ ، ص٨٥] ، وجحشت ركبته [٥ ، جـ٧ ، ص٢٠] وهشمت البيضة (الخوذة) على رأسه [١٢ ، جـ٣ ، ص١٩٧] ، كما وقع الرسول أثناء ذلك في حفرة موجودة على الميدان يقال إن أبا عامر الأوسي حفرها من قبل مكيدة للمسلمين [١ ، جـ٣ ، ص ص٨٤-٨٥ ؛ ١٦ ، ص١٦١] .

---

١٠ صحابي هاجر إلى الحبشة ثم كان داعية نشيطا في المدينة بعد بيعة العقبة.

إنه بالرغم من هذه الظروف الصعبة فقد استطاع الرسول ﷺ أن ينسحب باتجاه قمة الجبل صحبة من بقي إلى جانبه [٨ ، جـ١ ، ص٢٧٨] وضبطوا القمة وحافظ الرسول بذلك على ما تبقى من المحاربين . ثم بدأ عدد آخر من المسلمين يلتحق بموقع الرسول بعد أن اكتشف هؤلاء عدم صحة إشاعة قتله .

ثم توقفت المعركة على هذا الوضع خاصة وأن الفرسان الذين يلاحقون الرسول ومن معه رأوا أن المكان الذي تمركز فيه غير صالح للحركة والمناورة بالنسبة للخيول ، كما أن المسلمين في قمتهم قد علوا الجميع تقريبا . إلى جانب هذا فإن المكيين أسرعوا في إنهاء المعركة لأنهم لا يصبرون على البقاء وقتا طويلا بعيدين عن مرابعهم ، شأنهم في ذلك شأن عرب هذه البيئة . ولعل المكيين رأوا بأنهم قد حققوا ما جاؤوا من أجله وهو الثأر لقتلى بدر وتحقيق نصر ميداني .

ولم يهدد المكيون المدينة الخالية تقريبا من المدافعين ، كما أنهم لم يحققوا الهدف المتمثل في قتل الرسول وبعض المقربين إليه ، ووضع حد للدعوة الإسلامية.

والواقع أن ما حدث للرسول ﷺ في نهاية المعركة قد أتعبه حيث نرى أنه وجد صعوبة في الوصول إلى قمة الجبل بسبب الجراح التي يشكو منها حتى أنه لما حانت الصلاة أم المسلمين جالسا [١ ، جـ٣ ، ص٩٢ ؛ ١٢ ، جـ٣ ، ص١٩٩ ؛ ١٦ ، ص١٦٣] .

**نتيجة المعركة**

يصور الطبري [٧ ، جـ٢ ، ص٥١٤] ما أصاب المسلمين في هذه الموقعة بقوله :
"أصابهم (أي المسلمين) من البلاء أثلاثا : ثلث قتيل ، وثلث جريح ، وثلث منهزم."

الواقع أن المسلمين انهزموا ميدانيا أو خسروا معركة أحد حيث قتل منهم حوالي سبعين محاربا [١ ، جـ٣ ، ص٩٦ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص ص٢٧٤-٢٧٥ ؛ ٣ ، جـ٢ ، ص

ص٤٢-٤٣ ؛ ١٧ ، جـ١ ، ص١٦٠ ؛ ١٦ ، ص١٦٦] وقع التمثيل ببعضهم ، وكان بينهم حمزة عم الرسول ﷺ وأخوه من الرضاعة الذي جند وحشي لقتله [١ ، جـ٣ ، ص٧٤] . وقد تم هذا التمثيل من طرف نسوة المكيين حيث كن يجدعن آذان وأنوف القتلى وخاصة من طرف من فقدن أقرباءهن في غزوة بدر [١ ، جـ٣ ، ص ص٩٦-٩٧] . وإلى جانب من قتل من المسلمين فقد جرح عدد هام منهم . كما ترك قتلى المسلمين بدون مواراة التراب.

أما قتلى المكيين فكانوا حوالي عشرين محاربا [٣ ، جـ٢ ، ص٤٣ ؛ ١٧ ، جـ١ ، ص١٦٠] كان من بينهم حامل اللواء طلحة بن أبي طلحة وبعض أفراد عائلته .

والغريب أن المكيين لم يستغلوا هزيمة المسلمين وتداخل صفوفهم وتشتتهم ليهاجموا المدينة الخالية من الحراسة أو ليقوموا بعمليات تخريب أو حرق . كما لم يعملوا على مطاردة المسلمين لمزيد تشتيتهم وإمكانية القضاء عليهم . شيء من كل ما ذكر لم يقع ماعدا محاولة محدودة قام بها خالد بفرسانه بغرض تعقب الرسول لكنه عدل عن المواصلة لطبيعة الأرض التي اعتصم بها المسلمون . وفي الواقع أنه في ما وقع يوجد إخلاص وامتداد لأيام العرب ومعه عدم الصبر على البعد عن الديار كما ذكرنا آنفا .

على كل ، لقد أنهكت المعركة جل المسلمين بما فيهم الرسول ﷺ الذي أصابته جراح متنوعة وظهر عليه التعب حتى أنه صلى بالناس جالسا كما ذكرنا . ومما زاد في ألمه وحزنه هو قتل عمه حمزة والتمثيل به ، وهو الذي يعتبر سندا كبيرا للرسول في الدعوة للإسلام [١ ، جـ٣ ، ص١٠١ ؛ ١٧ ، جـ١ ، ص ص١٥٣-١٥٤] .

وبالرغم مما وقع فقد تحامل المسلمون على أنفسهم بأمر من الرسول ﷺ للقيام بعملية تقررها استراتيجية المعارك وهي المناورة ، التي طاردوا فيها المكيين ليثبتوا لهم ولمن يستهين بهم و لمن يشمت فيهم [٨ ، جـ١ ، ص٣١٧] بأنهم مازالوا على درجة من القوة ،

وبإمكانهم مواصلة القتال إذا لزم الأمر [١٧ ، جـ١ ، ص ص١٦٦-١٦٧ ؛ ٣ ، جـ٢ ، ص٤٩ ؛ ١٠ ، ص ص ٥١-٥٢].

ولتنفيذ ذلك عسكروا في مكان يسمى "حمراء الأسد" الذي يبعد عن المدينة حوالي عشرة أميال . واستمروا يوقدون النار كعلامة إشهار وتحد ، وذلك مدة ثلاثة أيام [١٧ ، جـ١ ، ص ص ١٦٦-١٦٧ ؛ ٣ ، جـ٢ ، ص٤٩ ؛ ١٠ ، ص ص٥١-٥٢].

ولعل عدم عودة المكيين العائدين إلى ديارهم للاشتباك بالمسلمين من جديد يعود لعلمهم بأن الرسول عاد إلى المدينة للحصول على تعزيزات من المحاربين ، كما أن المكيين كانوا مخلصين "لأيام العرب" كما قلنا والتي لا يستمر فيها القتال أكثر من يوم أو بعض اليوم.

ولم تؤثر هذه الهزيمة في مركز الرسول ، بل زادت من إكبار المسلمين له والتفافهم به ، وإن أظهر اليهود والمنافقون لبعض الوقت شماتة وغبطة لما وقع [٧٩ ، جـ١ ، ص١٦٥].

ويعود عدم التأثير على مركز الرسول إلى أنه كان مصيبا في رأيه حين طلب من المسلمين التحصن بالمدينة وعدم ملاقاة العدو في ساحة مكشوفة . ويرجع هذا الرأي إلى استنتاجات توصل إليها بما ينزل عليه من وحي وخاصة من الرؤيا التي رآها ، ولبعد نظره للأمور ولحسن تدبيره . ومع علم الرسول بما سيحصل من فشل ، فإنه رضخ لرأي الأغلبية ولم يتردد ولم يتراجع في ذلك . ثم وضع خطة ناجحة لمواجهة عدو يفوق المسلمين عددا وعدة باستعمال الإمكانيات المتوافرة من طبيعية وبشرية مثلما فعل من قبل في غزوة بدر ، أي أنه وفر أسباب النصر . لكن المسلمين لم ينضبطوا ولم يطبقوا تعليماته إلى آخر مدى ففشلت الخطة بسبب الرغبة في الحصول على الغنائم فكان الانكسار .

ومع الخطر الذي كان محدقا بالرسول ﷺ ، فإنه لم يفقد توازنه في هذا الوقت الحرج ، فنظم المقاومة وقاوم بنفسه ، واستطاع سحب ما تبقى من المحاربين إلى المكان

الآمن مما جعل المسلمين الذين تشتتوا يعودون للالتفاف به . كما أبدى الرسول رباطة جأش على إثر المعركة بالرغم من الجراح المختلفة التي أصيب بها . وبالرغم من فقده لعمه حمزة العزيز عليه إلى جانب التمثيل به . بالرغم من كل ما حدث له فإن الرسول ﷺ لم يفقد توازنه ولم تختلط عليه السبل أو يضعف كما هو شأن الناس العاديين حتى ولو كانوا من طينة القادة .

بل نجده صلى بالجماعة ودفن القتلى وقاد المسلمين من جديد وقام بما يخيف العدو ويسكت الشامتين ويرجع الثقة إلى النفوس . وهذه خاصية من خاصيات القائد الملهم الكفء . وتبقى خاصية رباطة الجأش وعدم الاستسلام من شيم الرسل الموحى إليهم لأن الله الذي أرسلهم يعطيهم من القوة ويحميهم من كل مكروه .

وما حدث للرسول ﷺ ليس غريبا عنه فقد مر بما يشبهه من قبل ولم يزحزحه ذلك عن طريقه وعن الهدف الذي رسمه وهو تبليغ رسالة الإسلام .

## أسباب هزيمة المسلمين في أحد

يبدو لنا من خلال أحداث معركة أحد ، أن قريشا استعدت استعدادا خاصا لهذه المواجهة بتوفير العدد والعدة اللازمين ، وصحبت قادة أثبتوا كفاءة عالية في القتال والقيادة بعد اعتناقهم للإسلام ومشاركتهم في الفتوحات الإسلامية ، مثل خالد بن الوليد ، وعكرمة بن أبي جهل رضي الله عنهما . ولم يستهن المكيون في هذه المرة بالمسلمين مثلما فعلوا ذلك في بدر.

ويعود النجاح الذي حالف قريشا إلى الخطة العسكرية التي وضعت ، وخاصة ما يتعلق منها بوجود جناحين من الخيالة أعطيا استقلالية عن جيش المشاة إلى جانب أن أفرادها فرسان على درجة من الحنكة ويعرفون كيف يواجهون الظروف الصعبة .

وما ذكر من قبل ليس له أهمية كبيرة أمام الخطة السليمة والناجحة التي صممها الرسول ﷺ لمواجهة قريش . كما أن الإيمان والعزيمة التي تحرك المسلمين برئاسة النبي الموحى إليه والقائد الكفء كان لهما دور في دفع المسلمين إلى مزيد التضحية والبذل بحماس . كل هذا الذي عليه المعسكر الإسلامي يوحي بإمكانية التغلب على العدد والعدة المتفوقين عند قريش مثلما هو الأمر في غزوة بدر . وبالفعل كان النصر حليف المسلمين في الجزء الأول من المعركة ، لكنهم لم يستغلوا تفوقهم كما يقتضيه سير المعارك ، وذلك بمواصلة تشتيت العدو والقيام بالمطاردة وما يتبعها من أسر لأفراد العدو ؛ لأن هذه العملية تحول دون عودة العدو إلى التجمع والقيام بهجوم مضاد عندما تتاح له الفرصة . لكن المسلمين فضلوا على هذه الخطة الهامة التي تصحب نهاية المعركة جمع الغنائم والتي جعلوها همهم فاهتموا بها قبل أن يحين وقتها .

وكامتداد لهذا الإقبال على الدنيا ممثلة في الاهتمام بالغنائم ومعها التسيب وقلة الانضباط من جانب المسلمين عامة - في هذه المعركة - هو ترك الرماة لمواقعهم. والمعلوم أنه أسندت إليهم مهمة دقيقة تتمثل في مراقبة خيالة المكيين ، لأن الرسول ﷺ كان على دراية بمقدرة هؤلاء الرجال الذين يقابلونه . وعندما استهوت المسلمين الغنائم وجدها فرسان قريش فرصة انقضوا عليها ليطوقوا المسلمين وبذلك تشجع مشاة قريش المتقهقرون فعادوا إلى الميدان وتغلبوا على المسلمين كما وضحنا ذلك من قبل .

وبذلك نرى أن من أسباب الانكسار هو تهاون المسلمين بتعليمات القيادة ، وقلة الانضباط ، وإعطاء الأولوية للغنائم ، وتجاهل المبادئ ، والهدف السامي المتمثل في الدعوة إلى الإسلام ، والتي تسبق التفكير في الغنيمة.

إن النواحي المادية والاقتصادية تكون نتيجة وليست هي الهدف الذي يلهث وراءه المحارب. إن العنصر الاقتصادي والمكافأة المادية يتحققان بشكل طبيعي عندما يقع الوصول إلى الهدف المنشود.

وهكذا كان بالإمكان أن يعيد التاريخ نفسه ويتكرر انتصار بدر لو طبق المسلمون أوامر القيادة ولم يضعفوا أمام الغنائم !

ويلاحظ بعد هذا أن المسلمين كانوا يفتقرون إلى فرسان يمكنهم مواجهة فرسان قريش كما أنه قد يمكنهم من قلب كفة المعركة بسرعة عند وقوع خطإ في سيرها .

فالمعروف أنه في هذا العهد كانت الخيالة تمثل قوة تدخل رادعة وحاسمة في المعركة تستطيع أن تقلب الموازين وخاصة عندما يكون أصحابها يحملون عقيدة ولهم خطة واضحة وبينهم قيادة كفأة مثل المسلمين .

وإذا تجاوزنا الوجه المادي لأسباب الهزيمة يمكننا القول بأن في هذه الخيبة حكمة أريد بها تربية المسلمين [١٢ ، جـ٣ ، ص٢١٨] من أجل ضرورة طاعة القائد ومزيد الانضباط وتوفير أسباب النصر.

وقد يكون ما وقع امتحانا من الله ليعرف الصادقين من غيرهم . كما أن حكمة الله وسنته في رسله وأتباعهم أن يدالوا مرة ويدال عليهم أخرى ثم تكون لهم العاقبة . كما أن النفوس كما يقول ابن قيم الجوزية [١٢ ، جـ٣ ، ص٢٢١] تكتسب من العافية الدائمة والنصر والغنى طغيانا وركونا لذلك إذا أراد الله بها خيرا ابتلاها .

## استنتاجات من غزوة أحد

إن كل عمل وكل حدث مهما كان نوعه ومهما كانت نتائجه قابل لأن نعتبر به وأن نستنتج منه الدروس التي تفيدنا . فننسج على منوالها أو نحذرها حتى لا ننزلق . وهذه الأحداث الماضية نستفيد منها في حاضرنا ونخطط في ضوئها لمستقبلنا .

وتكون الاستفادة من أحداث الماضي أكثر إذا كان مصدرها الوحي والتدبر والحكمة والعبقرية . وموضوعنا هذا يختلط فيه وحي حجبت أبعاده عن عموم الناس كما يحمل في طياته تنظيما وتشريعا وسلوكا تطبق وتتمم وتوضح ما جاء به القرآن الكريم.

كما نجد في هذه الغزوة تفكير وسلوك الناس العاديين الذين يحيطون بالرسول ﷺ وكل ما يصدر عن هؤلاء الأخيرين فيه ما يشبه حدود تفكيرنا البشري واهتماماتنا وحياتنا بصفة عامة .

فما الذي يمكن أن نستنتجه من كل هؤلاء ومما وقع في هذه الغزوة ؟

إننا عندما نتأمل أحداث أحد كما استعرضناها من البداية وحتى نهايتها تتجلى لنا بشكل مواز لها العظات والعبر التالية :

● عندما يكون لنا أعداء يتربصون بنا فإنه علينا باليقظة المستمرة ، وإعداد العدة والاستعداد الدائم لكل ما يطرأ . من ذلك التعرف على تحركات العدو ونواياه بجمع المعلومات الممكنة عنه لنعرف ماذا يعد لنا وكيف نواجهه على ضوء ذلك .

وعندما نعلم بجدية نواياه في الهجوم لا بد من الإسراع في استنفار الجيش . كان الرسول ﷺ يتابع أخبار قريش بعد بدر وعند انطلاقها من مكة قبيل غزوة أحد ، وعند اقترابها من المدينة وعند حطها الرحال بالقرب من أحد . وقد تم كل هذا عن طريق عمه العباس وبعض المتعاطفين من القبائل ، وعن طريق من أرسلهم الرسول للتجسس على قريش عند حضورها إلى المنطقة.

● عند وضع خطة المواجهة يجب استشارة أهل الذكر سواء كانوا عموم الناس أو الاقتصار على أهل الحل والعقد ، وهذا حسب عدد أفراد الرعية وطريقة التنظيم والظروف والعصر. المهم هو التعمق في دراسة الموضوع وقبول ما تقرر.

● إلا أن السؤال الذي يطرح بالنسبة لمسألة الاستشارة وما يتعلق بهذه الغزوة بالذات هو : هل للقائد أو الرئيس أن يستشير وينفذ ما تراه الأغلبية ؟ حتى وإن كان بثاقب نظره وبالاعتماد على معطيات متوافرة لديه دون غيره يرى خطأ ما ذهبت إليه هذه الأغلبية؟ أم يمكن أن يستشير فقط من أجل معرفة مختلف الآراء ليستأنس بها ثم ينفذ بعد ذلك ما يراه صالحا دون الرضوخ لرأي الأغلبية؟ نجد أن الرسول ﷺ قبل هذه الغزوة قد استشار من حوله وكان له رأي غير رأي الأغلبية وهذا بناء على أنه يوحى إليه إلى جانب

أنه رأى رؤيا تفسر بعدم الخروج من المدينة. والرؤيا بالنسبة للأنبياء تدور في حمى الوحي. إذن إن الرسول كانت له معطيات واستنتاجات لا تتوافر لعموم الناس، ومع ذلك فقد نفذ ما رأته الأغلبية. فهل أن سبر الآراء في الاستشارة تطبق نتيجته بشكل مطلق أم تختلف حسب الظروف ؟

● وهل كان الرسول يريد من خلال ما وقع أن يعلم الأمة الإسلامية في حاضرها ومستقبلها ضرورة تطبيق مبدأ الشورى في كل الأحوال على أساس أنه المنهج الذي تظهر من خلاله الحقيقة والطريق الذي يتبع ؟

● على كل مهما يكن من أمر علاقة مسألة الاستشارة بغزوة أحد، فإن الرسول ﷺ كان مطبقا لهذا المبدأ على نطاق واسع وفي أغلب الأحيان، جاء في *سنن الترمذي* [١٤، باب ما جاء في المشورة] : "ما رأيت أحدا أكثر مشورة لأصحابه من رسول الله ﷺ."

● ومبدأ الشورى مبدأ إسلامي في الحكم وفي التسيير، وقد نص عليه القرآن الكريم الذي هو أخلاق وسلوك الرسول : ﴿ وَشَاوِرْهُمْ فِي ٱلْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَوَكِّلِينَ ﴾ [آل عمران:١٥٦-١٦٠] ﴿ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ ﴾ (الشورى، آية ٣٨).

● من خلال ما دار في المجلس الذي عقده الرسول ﷺ يمكن القول إنه يمكن التحصن بالمكان الذي نوجد فيه، والقيام بحرب دفاعية تستغل فيها الإمكانيات المتوافرة وهذا إذا كانت طبيعة المكان تسمح بذلك. كما يمكن ملاقاة العدو في ساحة مكشوفة، ويعود ذلك إلى الظروف والملابسات التي يعرفها القائد أكثر من غيره. فالحل ليس جاهزا وواحدا بل يختلف من معركة إلى أخرى.

● لكن إذا اتخذ القرار بالنسبة لطريقة مواجهة العدو وجب السرعة في التنفيذ وعدم التراجع فيه لأن الوقت قبيل المعركة ليس وقت تردد لأنه يخشى في حالة وجود آراء مختلفة أن يحدث انشقاق في الصفوف بين المؤيدين والمعارضين، وهذا فيه إضعاف للمحاربين. إن الرسول ﷺ بعد لبس لامته (لباس الحرب) ندم البعض وحاول إثناءه عن

ذلك لكنه صمم ولم يتراجع قائلا : "ما ينبغي لنبي إذا أخذ لامة الحرب أن يرجع حتى يقاتل" [٥ ، كتاب المغازي ، باب غزوة أحد ] .

● إنه في حالة الحرب وفي الكوارث وفي الظروف الصعبة التي تمر بها جماعة يمكن للقائد أو ولي الأمر إذا لزم الأمر ، فرض أداءات إضافية على ما يدفع عادة كما يمكنه أن يتصرف فيما هو ممتلكات خاصة لصالح المجموع ؛ لأن هذه الظروف الطارئة تستدعي التكافل وتقديم التضحيات من أفراد الجماعة .

● [ المثال على هذا من غزوة أحد : أن المسلمين في طريقهم إلى موقع أحد اضطروا إلى المرور من مال المربع بن قيظي ، وكان رجلا منافقا كفيف البصر فلما سمع حس رسول الله ﷺ ومن معه من المسلمين قام يحثي في وجوههم التراب. [١ ، جـ٣ص٦٩]، ومع ذلك واصل المسلمون سيرهم ولم يعيروه اهتماما .

● لا يعتمد في المعركة إلا على المخلصين والمنضبطين والقادرين. لقد أرجع الرسول صبيحة المعركة عددا ممن يشك في إخلاصه قائلا : "لن أستعين بمشرك ، " أو "لا نستعين بالمشركين على المشركين ، " أو "لا يستنصر بأهل الشرك على أهل الشرك" [٦ ، باب كراهة الاستعانة في الغزو بكافر ؛ ٣ ، جـ٢ ، ص٤٨ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص ص٢١٥-٢١٦]. وهذا الموقف من هؤلاء هو خشية التعاطف مع العدو أو الخيانة كما أن المنافقين لا يطمأن إلى مشاركتهم الجيش الإسلامي ، وقد انخذل هؤلاء بالفعل عن رسول الله ﷺ بقيادة عبدالله بن أبي بن سلول بثلاثمائة من أتباعه بدعوى أن الرسول لم يأخذ برأيه . والواقع أن المنافقين لا يريدون قتالا حتى لا يعرضوا أنفسهم إلى الخطر . من سمات المنافقين أنهم يريدون أن يأخذوا ما في الإسلام من مغانم ويبتعدوا عما فيه من مغارم وأتعاب [١٨ ، ص ص١٧٧ -١٧٨]. وحتى لو لم يعد هؤلاء المنافقون أدراجهم فإنه لا يمكن التعويل عليهم أثناء المعركة.

● ويستغنى في المعارك الإسلامية عن خدمة أبناء المسلمين غير القادرين وذلك رحمة بهم وشفقة عليهم. ونشير هنا إلى الشباب الذين لم يصلوا سنا محددة تسمح لهم بالالتحاق بالخدمة العسكرية. وهذه السن تختلف حسب النضج والبيئات والعصور ، وهي خمس عشرة سنة بالنسبة للمسلمين في صدر الإسلام [١٤ ، كتاب الجهاد ، باب ما جاء في حد بلوغ الرجل ].

• ضرورة اختيار الموقع المناسب في المعركة وتنظيم الجيش على قواعد صحيحة . وهذا إلى جانب حماية القوات أثناء انهماكها في القتال . لقد تمركز المسلمون أمام أحد جاعلين الجبل وراءهم والمدينة مقابلة لهم . فبهذا التنظيم نرى أن الجبل يحميهم من الخلف وتكون المدينة تحت مراقبتهم . كما نظم الجيش على طريقة الصفوف المتراصة ، وجعلت له أجنحة . وكلف عدد من الرماة بأخذ مواقعهم على تل عينين الواقع على يسار المسلمين لحمايتهم من تطويق محتمل .

• كما يلاحظ أن تنظيم المكيين لجيشهم وخاصة بجعل جناحين متحركين من الفرسان مستقلين عن جيش المشاة ولكل جناح قيادته الخاصة ، هذا التنظيم أظهر جدواه في الوقت المناسب لوجود قائدين محنكين لهذين الجناحين مثل خالد بن الوليد وعكرمة بن أبي جهل رضي الله عنهما .

• إن القيادة الكفأة عندما تضع خطة ويصدر عنها أمر فإنها تفعله في الغالب بعد دراسة وتدبير ولذلك يجب تنفيذ ما تخططه وما تطلب تطبيقه ، قال تعالى : ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِى ٱلْأَمْرِ مِنكُمْ ﴾ (النساء ، آية ٥٩). لقد أمر الرسول مجموعة من الرماة بالمرابطة فوق تل خشية من التطويق ، وقد وقع تنفيذ الخطة في البداية ثم وقع التخلي عنها بسبب الغنائم مما شارك في انكسار المسلمين.

• والقائد الكفء هو الذي يستطيع أن يقلب الفشل العارض إلى نصر بطريق أو بأخرى من أجل إرجاع الثقة إلى النفوس والإبقاء على الجبهة الداخلية متراصة ، ومن أجل قطع الطريق على الشامتين من يهود ومنافقين ، وممن يتربص بالمسلمين من أعراب وغيرهم ، وممن يتصور بأن المسلمين قد انتهوا مع هذه المعركة. هذا ما ظهر من سلوك الرسول على إثر المعركة وخاصة في مناورة حمراء الأسد وغيرها .

• إن المطاردة من أهم دعائم النصر تنهك العدو وتشتت أفراده وتأسر البعض منه. فلا يعود بذلك إلى التجمع من جديد للقيام بهجوم مضاد ، وتجعل المنتصر يطمئن بالفعل إلى ما حققه من انتصار. إن هذا العنصر الهام أهمله المسلمون عندما لاحت لهم بوادر النصر على المكيين ، كما أن هؤلاء الأخيرين وهم المخلصون لأيام العرب لم يوفقوا فيه.

• إن المال والاقتصاد مسائل هامة في حياتنا وهما قوام الأعمال لكن يجب أن لا نكون عبيدا لهما ونفضلهما على مبادئنا وأهدافنا. لقد انكسر المسلمون في أحد لما قدموا جمع الغنائم على إتمام مهمتهم.

• إن شجاعة المقاتلين وحسن تدبيرهم وإصرارهم على تحقيق الهدف قد تعوض النقص في عدد المحاربين . يبدو لنا هذا في العدد المحدود من المسلمين الذين بقوا إلى جانب الرسول بعد انهزام بقية أفراد الجيش ، فقد استمات هؤلاء في الدفاع وانسحبوا بقيادة الرسول ﷺ إلى المكان الآمن .

• وتتجلى لنا هذه الظاهرة في فرسان خالد بن الوليد وفرسان عكرمة بن أبي جهل ، فإنه بالرغم من تقهقر جيش المكيين ، فالقائدان المذكوران لم يأخذا ذلك في الاعتبار وانتظرا الفرصة حتى حانت وقلبا كفة المعركة لصالحهما .

• إن للإشاعات أثرها في الحياة العامة ويكون أثرها أكبر في المعارك العسكرية وهذا نظرا لصعوبة التثبت منها في البداية . لذلك تستعمل الإشاعات في الحروب ويعتمد

عليها في تثبيط عزائم أفراد الجيش الذين تعلقوا بالقائد ويهمهم بقاؤه على قيد الحياة. الإشاعة التي أطلقها البعض خطأ أثناء المواجهة حول قتل الرسول كان لها دور في تداخل صفوف المسلمين وانهزامهم.

• والواقع أن الجيش الناضج الواعي والمؤمن قد يفقده غياب القائد الذي تعلق به توازنه، إلا أن الفرد مادام يدافع عن رسالة ومبادئ فإنه لا يعطي أهمية كبيرة لموت القادة. فإن مات هؤلاء يجب أن يتواصل نشر الرسالة والدفاع عنها. فالقادة مكتوب عليهم الموت اليوم أو غدا، لكن الرسالة والمبادئ التي جاءوا بها وعملوا على نشرها وترسيخها يجب أن تبقى بين أتباعهم، قال تعالى: ﴿ وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِهِ ٱلرُّسُلُ أَفَإِيْن مَّاتَ أَوْ قُتِلَ ٱنقَلَبْتُمْ عَلَىٰٓ أَعْقَـٰبِكُمْ ٱلْكِرِ ﴾ (آل عمران، آية ١٤٤) [١٨، ص ص ١٨١-١٨٢].

• أهمية المباغتة في الحروب وفي حياتنا حيث إنها تفاجئ الطرف الثاني وتفقده توازنه فتكون سببا في انهزامه أو في ضعفه. والمباغتة - وهي شيء غير متوقع - تستدعي من صاحبها وقتا من أجل إيجاد حل لما وقع. إن ما قام به خالد بن الوليد وعكرمة بن أبي جهل على رأس الفرسان من تطويق المسلمين بعد قتل من تبقى من النبالة كان في ذهن الرسول ﷺ منذ البداية وقد حذر من ذلك - لكن ما وقع يعتبر مباغتة فاجأت المسلمين المنهمكين بجمع الغنائم.

• ضرورة عدم الاستسلام للنوائب ولما يفرض علينا كرها أو يعترض سبيل مسيرتنا، سواء كان ذلك في حياتنا اليومية أو في المعارك التي نخوضها أو في ما نطمح إليه بصفة عامة وخاصة إذا تعلق ذلك بمبدإ سام. فلا بد من التعود على البحث عن الحلول للصعوبات أو حدوث ما هو غير متوقع. الرسول ﷺ وخالد بن الوليد لم يرضخا للصعوبات التي اعترضتهما وقام كل منهما بإيجاد الحل اللازم حسب الظرف الذي يمر به.

• إن حياة الإنسان والجماعات هي مجموعة محطات ومراحل كما أن الحرب هي مجموعة معارك . فإذا ربح أو فشل جيش في إحداها فلا يعني أنه ربح الحرب كلها أو فشل فيها كلها . المهم هو الاستمرار والمواصلة بثبات وتدبر من أجل الهدف المحدد. لقد انتصرت قريش في معركة واحدة هنا في أحد وخسر المسلمون هذه المعركة ، لكن هل حققت قريش ما تنشده من خلالها في القضاء على المسلمين وعلى الدعوة الإسلامية ؟ العكس هو الذي سيحدث في المدى البعيد ، لذلك فإن الفشل والسقوط ليسا عيبا بل هما شيء متوقع في الحياة ، إنما العيب هو وقوف الفرد أو الجماعة حيث سقطوا . إن المسلمين الذين يقودهم رسول يوحى إليه لم تؤثر فيهم هذه الهزيمة بل واصلوا تحت قيادته مسيرتهم ونضالهم بثبات وإصرار وكان النصر حليفهم في النهاية ـ لذلك فإن المسلمين خسروا معركة أحد لكنهم ربحوا الحرب.

• إن ما ذكرناه من استنتاجات قبل هذا اختلطت فيها النواحي التربوية والعسكرية والسياسية.

ونصل الآن إلى بعض القضايا التي تظهر فيها النواحي التشريعية والإنسانية.

١ -لقد حرمت المبادئ السامية والقوانين الدولية التعرض إلى الأسير العادي بأذى وعدم الإجهاز على الجريح ، وأقرت احترام القتيل بدفنه أو الاحتفاظ به في مكان لا يصيبه فيه التلف. وهذا إلى جانب عدم انتهاك حرمته كالتمثيل به إلا أن المكيين المنتصرين في هذه المعارك فعلوا ذلك بقتلى المسلمين وعلى رأسهم حمزة عم الرسول. حيث جدعت نساء قريش الآذان والأنوف حتى اتخذت هند زوج أبي سفيان من آذان الرجال وأنوفهم خدما (خلاخل) وقلائد [٧ ، جـ٢ ، ص٥٢٤]. وقد أثار ذلك الرسول ﷺ ومن حوله ، فتوعدوا أنهم لو يظفرون بقريش فإنهم سيمثلون بثلاثين منها [٧ ، جـ٢ ، ص٥٢٩]. فنزلت الآية القرآنية معدلة لهذا الوعيد : ﴿ وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُواْ بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُم بِهِۦ وَلَئِن صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِّلصَّٰبِرِينَ ۝١٢٦ ﴾ (النحل ،آية ١٢٦). فعفا

رسول الله وصبر ونهى عن المثلة [١ ، جـ٣ ، ص١٠٢ ؛ ٧ ، جـ٢ ، ص٥٢٩ ؛ ١٤ ، كتاب السير باب ما جاء في وصية الرسول ﷺ في القتال ] .

٢- يدفن الشهداء في المكان الذي قتلوا فيه : جاء في *سنن الترمذي* [١٤ ، كتاب الجهاد باب ما جاء في دفن القتيل ؛ ١٢ ، جـ٣ ، ص ص٢١٤-٢١٥ ؛ ١٦ ، ص١٦٦ ؛ ٣ ، جـ٢ ، ص٢٤٤ ؛ ٣ ، جـ٢ ، ص٤٤ ؛ ١٩ ، جـ٢ ، ص٣٩٤] عن جابر : " لما كان يوم أحد جاءت عمتي بأبي لتدفنه في مقابرنا فنادى منادي رسول الله ﷺ ردوا القتلى إلى مضاجعهم."

وبالنسبة لطريقة دفن الشهداء فقد قال الرسول ﷺ يوم أحد : "احفروا وأوسعوا وأحسنوا وادفنوا الاثنين والثلاثة في قبر واحد وقدموا أكثرهم قرآنا "[١٤ ، كتاب الجهاد ، باب ماجاء في دفن الشهدء ].

وقد صح بالفعل أن الرسول جمع بين الرجلين والثلاثة من الشهداء في ثوب واحد وفي قبر واحد ، وأمر بدفنهم في دمائهم ولم يغسلوا [٥ ، جـ٧ ، ص٣٣ ؛ ١٢ ، جـ٣ ، ص ص ٢١٤ -٢١٥ ؛ ١٩ ، جـ٢ ، ص ٣٩٣]. وعدم الغسل يكون حتى بالنسبة لمن فاجأته المعركة فجاء جنبا فإنه يدفن على ما هو عليه وأن الملائكة تغسله مثل حنظلة بن أبي عامر الذي عرف بغسيل الملائكة [١٢ ، جـ٣ ، ص٢٠٠ ؛ ١٦ ، ص١٦١] . وهؤلاء الشهداء لا يصلى عليهم . ودفنهم يكون بثيابهم التي قتلوا فيها إلا من سلب ثوبه فإنه يكفن في غيره [٢٠ ، الفتح الرباني باب في موقعة أحد ؛ ١٢ ، جـ٣ ، ص٢١٣] . ويورد ابن هشام [١ ، جـ٣ ، ص١٠٢ ؛ ١٧ ، جـ١ ، ص ص١٦٠-١٦١] رواية يقول فيها بالصلاة على الشهداء . ويقدم ابن قيم الجوزية [١٢ ، جـ٣ ، ص٢١٧] روايات مختلفة حول الموضوع إلا أن الثابت هو عدم الصلاة [١ ، جـ٣ ، ص ص١٠٢-١٠٣ ، هامش ].

عدم النواح والصياح واللطم وتعداد مآثر القتيل : لقد برزت هذه الظاهرة في المدينة بعد هذه النكسة في بيوت من فقدوا أفرادا من عائلاتهم ، فأمر الرسول بالكف عنها

[٨، جـ١، ص٣١٧ ؛ ١، جـ٣، ص١٠٥] . ولذلك لم يؤذن في النياحة على الميت. أما مجر دمع العين فجائز "ليس منا من ضرب الخدود أو شق الجيوب أو دعا بدعوى الجاهلية [١٤، باب الميت يعذب ببكاء أهله، ٦، باب تحريم ضرب الخدود وشق الجيوب ].

٤ - عند الضرورة وبسبب المرض أو التعب يمكن للإمام أو المأموم القيام بالصلاة، جلوسا [١١٤، كتاب الصلاة، باب صلاة القاعد ؛ ١٢، جـ٣، ص١٩٩ ؛ ١، جـ٣، ص٩٢ ؛ ١٦، ص١٦٦]. وقع ذلك من الرسول بعد المعركة بسبب الجراح المختلفة التي أصيب بها وبسبب الإرهاق.

٥ - إن ما قام به المسلمون في نهاية المعركة من حماية الرسول بأجسادهم من نبال المشركين وضرباتهم يعود إلى محبتهم للرسول لأنه مبلغ رسالة الإسلام إليهم وهو قدوتهم ومثلهم الأعلى ، وهذا ما جعلهم يعانقون الموت في سبيل حفظ حياته . وأهمية الرسول ﷺ بالنسبة للمسلمين تظهر لنا من خلال ما جاء في المغازي [٨، جـ١، ص٣١٥] . خرجت النساء بعد أحد ينظرن إلى سلامة رسول الله ﷺ، قالت أم عامر الأشهلية : "قيل لنا قد أقبل النبي ونحن في النوح على قتلانا فخرجنا فنظرت إليه فإذا عليه الدرع كما هو فنظرت إليه فقلت كل مصيبة بعدك جلل."

وبذلك فإن محبة الرسول فرض على المسلم ، قال ﷺ : "والذي نفسي بيده لا يؤمن أحدكم حتى أكون أحب إليه من ولده ووالده والناس أجمعين"[٤، كتاب الإيمان، باب حب الرسول ] .

٦ - إن للزوج أهميته بالنسبة للمرأة ، يذكر ابن هشام على هامش معركة أحد حادثة تظهر ذلك [١، جـ٣، ص١٠٤] : " ثم انصرف رسول الله ﷺ راجعا إلى المدينة فلقيته حمنة بنت جحش، فلما لقيت الناس نعي إليها أخوها عبد الله بن جحش وخالها حمزة فاسترجعت واستغفرت لهما ثم نعي لها زوجها مصعب بن عمير فصاحت وولولت فقال رسول الله ﷺ : إن زوج المرأة منها لبمكان لما رأى من تثبتها عند أخيها

وخالها وصياحها على زوجها . وعلاقة الزوج بزوجته تكون حميمة أو لا تكون فهي رفيقة دربه وأم أبنائه ، وعرفا مع بعضهما الحلو والمر . قال تعالى : ﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ﴾ (الروم ، آية ٢١).

٧ - إن المكافأة والثواب والجزاء هي مقابل على ما قدمه الشخص أو الجماعة من جد وعمل متقن وإنتاج . ويدخل في هذا المضمار من حارب بإيمان وإخلاص في سبيل الدعوة الإسلامية واستشهد من أجل ذلك ، يقول تعالى : ﴿ وَلَا تَحْسَبَنَّ ٱلَّذِينَ قُتِلُوا۟ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ أَمْوَٰتًۢا ۚ بَلْ أَحْيَآءٌ عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ ﴾ (آل عمران ، آية ١٦٩). وقد بشر الرسول ﷺ المسلمين بما نال الشهداء من عظيم الأجر ، فقد قال ﷺ لابنة عبد الله ابن عمر والد جابر : لم تبكين ؟ فمازالت الملائكة تظله بأجنحتها حتى رفع [١٢ ، جـ٣ ، ص٢٢١ ؛ ١٩ ، جـ٢ ، ص٩٦] . وقد جاء في *سنن الترمذي* [١٤ ، كتاب فضائل الجهاد ، باب ما جاء في ثواب الشهداء] أن رسول ﷺ قال : ثلاثة يدخلون الجنة : شهيد وعفيف متعفف وعبد أحسن عبادة الله ونصح لمواليه.

إن جزاء الشهيد كما أثبته القرآن الكريم والرسول شارك بدور هام في الفتوحات الإسلامية إذ إنه إلى جانب توجه المحارب المسلم بمحض إرادته إلى المعركة ، فإنه يحارب بدون خوف أو انكماش وبكل ما أوتي من قوة لأنه يعلم أن نهايته إن حصلت في المعركة فهي لا تتعدى في أسلوب الحياة ويعوضه الله سبحانه وتعالى هذه الحياة الدنيا بما هو أحسن منها .

٨ - إن الله الذي وهب الحياة للإنسان هو وحده الذي يستطيع أن يضع لها حدا في وقت محدد . ولذلك لا وجود لشيء في عقيدة المسلمين يسمى وضع الإنسان حدا لحياته بما يسمى بالانتحار . فعلى الإنسان أن يعيش متفائلا قانعا بما قدره له الله ، وإذا ابتلى فإن ذلك لحكمة يجازى عليها وعلى صبره .

فقد حدث في أحد أن شخصا يدعى قزمان من المنافقين التحق بالمسلمين وأبلى بلاء شديدا ، وقد صرح بأن قتاله هذا هو عن أحساب قومه ولولا ذلك ما قاتل. فلما اشتد عليه جراحته أخذ سهما من كنانته فقتل به نفسه [١ ، جـ٣ ، ص٩٤ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص ص٢٦٣-٢٦٤ ؛ ١٢ ، جـ٣ ، ص٢١٢] ، وكان الرسول ﷺ يقول فيه من قبل : إنه من أهل النار . وقد ورد في مسلم عن رسول الله قوله [٦ ، باب غلظ تحريم قتل الإنسان نفسه وإن من قتل نفسه بشيء عذب به في النار] : "من قتل نفسه بحديدة فحديدته في يده يتوجأ بها في بطنه (أي يطعن بها) في نار جهنم خالدا مخلدا فيها أبدا ، ومن تردى من جبل فقتل نفسه فهو يتردى في نار جهنم خالدا مخلدا فيها أبدا."

٩ - إن المرأة هي نصف المجتمع وبالتالي فإن لها دورها في الحياة اليومية ، والرجل والمرأة يتكاملان . ففي معركة أحد كانت المرأة المسلمة إلى جانب الرسول . وقد تمثل دورها في التمريض وتقديم الماء للمحاربين. ووصل بها الأمر إلى المشاركة الفعلية في المعركة : يذكر أن أم عمارة وهي نسيبة بنت كعب المازنية [١١] كانت من بين الذين التفوا حول الرسول ﷺ للدفاع عنه في نهاية معركة أحد [١٢ ، جـ٣ ، ص٢٠٠ ؛ ١٦ ، ص١٦٢]. كما شاركت أربع عشرة امرأة مسلمة في هذه الموقعة نجد من بينهن إلى جانب أم عمارة ، أم سليم بنت ملحان وعائشة أم المؤمنين ، وفاطمة بنت الرسول ، وحمنة بنت جحش ، وأم أيمن.[١٢] وكان دورهن يتراوح بين مداواة الجرحى وحمل قرب الماء لسقاية العطشى ، والمشاركة في الحرب أحيانا. والمثال على ذلك أن فاطمة رضي الله عنها كانت تقوم بغسل ومداواة جرح أبيها ﷺ بسكب الماء وإلصاق قطعة من حصير ليستمسك الدم [ ٦ ، كتاب

---

١١ صحابية ومجاهدة ذات دين واجتهاد واعتماد على النفس شهدت يوم أحد وشهدت بيعة الرضوان ثـ شهدت قتل مسيلمة أثناء حروب الردة حيث قطعت يدها وقتل ولدها. توفيت حوالي سنة ١٣هـ.

١٢ أم سليم بنت ملحان : شهدت يوم أحد ويوم حنين – وحمنة بنت جحش : صحابية روت أحاديث - والبقية معروفات.

الجهاد والسير ، باب غزوة أحد ؛ ٥ ، جـ٧ ، ص ص٤٣٠-٤٣١ ؛ ٣ ، جـ٢ ، ص٤٨ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص ص٢٤٩ ، ٢٦٨-٢٦٩]. وعن الدور الذي تقوم به المرأة في المعركة جاء في *صحيح مسلم* [٦ ، كتاب الجهاد ، باب غزوة النساء مع الرجال ؛ ١٤ ، كتاب السير ، باب ما جاء في خروج النساء في الحرب ]. كان رسول الله ﷺ يغزو بأم سليم ونسوة من الأنصار معه إذا غزا فيسقين الماء ويداوين الجرحى" . ويقول أيضا في حديث آخر في نفس الكتاب ونفس الباب : ولقد رأيت عائشة بنت أبي بكر وأم سليم وإنهما لمشمرتان أرى خدم سوقهما تنقلان القرب على متونهما ثم تفرغانه في أفواههم ثم ترجعان فتملآنها ثم تجيئان تفرغانه في أفواه القوم .

وإذا ذكرنا دور المرأة المسلمة في هذه المعركة فلا يمكن أن نغفل عما قامت به المرأة المكية نذكر منهن هند زوج أبي سفيان التي كانت تقود فرقة تردد الأهازيج من أجل دفع المحاربين المكيين إلى مزيد البذل في المعركة وإن مثلت بعد المعركة بقتلى المسلمين بطريقة خسيسة ترفضها الشرائع والقوانين. ولا تفوتنا الإشارة إلى دور المرأة المكية عمرة بنت علقمة الحارثية التي تجرأت وحملت اللواء عندما كان المكيون منهزمين مما شجع عودة مشاة المكيين إلى الميدان [٣ ، جـ٢ ، ص ص٤٠-٤٢ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص٢٧٢] . إن هذه العينات من دور المرأة في معركة أحد تبين لنا بعض المجالات التي تساعد فيها المرأة الرجل. ونرى من خلال ذلك أن للمرأة الكفاءة والجرأة والصبر وإنجاز المهمات المسندة إليها بإتقان.

عندما تذكر لنا كتب الأحاديث والسيرة والمغازي أن أبا سفيان في نهاية المعركة وجه نداءه حيث يوجد المسلمون سائلا إذا كان الرسول ﷺ وأبو بكر الصديق وعمر بن الخطاب رضي الله عنهما مازالوا على قيد الحياة ، وقد تظاهر المسلمون بعدم الجواب على هذا السؤال . إلا أن هذه الأسئلة الصادرة عن أبي سفيان زعيم قريش تدل على معرفته بأهمية الرجلين إلى جانب الرسول وعلى أساس أن كل نهاية لهؤلاء الثلاثة هي بمثابة نهاية للإسلام حسب رأيه . وهذا لعلاقتهم القوية بالدعوة الإسلامية وعلاقتهم الحميمة

ببعضهم. لذلك ليس غريبا أن يكون أبو بكر وعمر من أفضل الصحابة وأقرب الناس إلى الرسول وأعرف بجوهر الإسلام إلى جانب حكمة وتجربة الرجلين الحياتية ـ وعلى هذا فإن توليهما للخلافة على التوالي بعد وفاة الرسول لم يكن ذلك من باب المصادفة.

## مدى تأثير أحد على المسلمين

إن ما وقع في أحد يجعل المسلمين يشعرون بمرارة الهزيمة وبالندم على قلة انضباطهم وطاعتهم لتعاليم الرسول وسيطرة المادة عليهم، وفرارهم، وترك الرسول يحارب وحده صحبة عدد قليل من المحاربين.

هذه هي الحالة النفسية التي كان عليها المسلمون بعد غزوة أحد. لذلك نزل الوحي في جزء من سورة آل عمران يمتد من الآية إحدى وعشرين ومائة: ﴿ وَإِذْ غَدَوْتَ مِنْ أَهْلِكَ تُبَوِّئُ ٱلْمُؤْمِنِينَ مَقَٰعِدَ لِلْقِتَالِ ۗ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴿١٢١﴾ ﴾ ويصل إلى الآية تسع وسبعين ومائة تقريبا [١، جـ٣، ص١١٢؛ ٨، جـ١، ص٣١٩؛ ١٥، تفسير هذه الآيات].

وقد جاء الوحي من خلال بعض الآيات في هذا الجزء واصفا ملابسات وظروف هذه الموقعة، كما قدم الدروس المستنتجة من ذلك.

ونحاول فيما يلي استعراض خلاصة الآيات المتعلقة بأحد كما جاءت في *التفسير الواضح* لحجازي ـ وقد اخترته على سبيل المثال وليس على سبيل الأفضلية.

● اذكر يا محمد (ﷺ) وقت أن خرجت تنزل الناس أماكن خاصة للقتال، واذكر إذ همت طائفتان الفرار لكن الله عصمهم.

● ولقد كان النصر حليف المسلمين في بدر لأنهم انضبطوا ولم تغرهم الغنائم، وكان بالإمكان أن ينصرهم الله كذلك في أحد لو كان سلوكهم شبيها بسلوكهم في بدر. فالنصر من عند الله لا محالة لكن هذا لا يعني عدم الأخذ بالأسباب. وفي أحد خالفتم الرسول فهزمتم. إن ما وقع ليس نصرا للمشركين ولكنه درس هام للمسلمين.

- ثم أعلن الله العفو عن المسلمين ونهاهم عن الاستسلام وطالبهم بالتأهب مع التوكل على الله والوثوق بالنصر .
- وأنتم أيها المسلمون إن أصابكم ألم في أحد فقد أصاب الكفار ألم أكثر في بدر والأيام دول والحرب سجال والعاقبة والنصر في النهاية للمتقين الصابرين .
- وإن هذه الحوادث العنيفة التي ترج المجتمع تمحص الإيمان الخالص من الإيمان المشوب بالاستكانة .
- إن كثيرا من الناس مصابون بالغرور حتى إذا ما محصوا بالابتلاء قل منهم ذلك.
- إن دخول الجنة لا يكون إلا بالجهاد الكامل لإعلاء كلمة الله ومعها جهاد العدو وجهاد النفس وجهاد الإغراءات... إلخ .
- ولقد تمنى كثير منكم الاستشهاد حتى إذا جد الجد توانى هؤلاء وانحازوا إلى الجبل والرسول يدعوهم وهم لا يجيبون . وهذا عتاب موجه للذين فروا وليس للذين بقوا حول الرسول ﷺ .
- كما عاتبهم لتأثير إشاعة قتل الرسول في نفوسهم فذكرهم بأن الرسول لم يدع الخلود والألوهية وهو ميت مثل الآخرين والموت بإذن الله . إلا أنه إذا مات الرسول فيجب أن يواصل المسلمون حمل راية الإسلام بعده .
- وعلى المسلمين أن لا يطيعوا ما يشيعه أمثال ابن أبي سلول وأبي سفيان فهم إن أطاعوهما خسروا الدنيا والآخرة .
- ووقع تعليل سبب الهزيمة بأنه امتحان للمسلمين ليعرف الصادقون من غيرهم وليتمرنوا على الشدائد فهذه هي التي تصنع الرجال والأمم .
- وقد أنزل الله النعاس على طائفة المؤمنين وهي نعمة من نعم الله وهذا لا يقع مع من لم يملأ الإيمان قلوبهم .

● وعن الذين يتساءلون لماذا هزم المسلمون ، ولو كان محمد نبيا حقا ما وقع هذا؟ الجواب : أن النصر من عند الله والموت من عنده أيضا ، ومن جاء أجله لا يمكن أن يتأخر ذلك .

● ويشير تعالى إلى أن الذين تركوا أماكنهم على التل أزلهم الشيطان .

● ويبين تعالى أن الذين جاهدوا في سبيل الله وقاتلوا وقتلوا هم أحياء بعد استشهادهم وهم مكرمون عند ربهم .

● ونوه تعالى بالذين أصابتهم الجراح والآلام في هذه الغزوة ومع ذلك لبوا نداء الرسول حينما طلبهم للقاء أبي سفيان في غزوة أو مناورة حمراء الأسد .

إن هذا الوحي الذي نزل على إثر أحد من شأنه رفع معنويات المسلمين بعد الهزيمة ودفعهم إلى مزيد الطاعة ، والانضباط للرسول ﷺ من أجل الدعوة الإسلامية . وقد بدأت تظهر الطاعة مع مشاركتهم في غزوة حمراء الأسد بالرغم من الظروف الجسمية والمعنوية السيئة التي كان عليها المسلمون ، كما أنه لم يظهر أي تململ أو انقسام في صفوف المسلمين وهو ما يقع عادة على إثر الانكسارات .

● إن الانكسارات التي تحدث كثيرا ما يكون لها تأثير سلبي على من كان في القيادة أثناء حصول الهزيمة ، إلا أن ما وقع في غزوة أحد لا يعود إلى سوء تدبير من الرسول ﷺ . فهو أولا لم يكن من البداية راضيا على مواجهة قريش في ساحة مكشوفة لأنه بالرؤيا التي رآها وهي جزء من الوحي ، ولنظره البعيد ، كان يحبذ المرابطة بالمدينة والقيام بحرب دفاعية. ومع ذلك ، فقد خضع لرأي الأغلبية واستعد للمعركة ونظم الصفوف بشكل يساعد على النصر. وقد كاد المسلمون بفضل هذه الخطة ينتصرون على العدو ، إلا أن الغنائم استهوتهم فهرولوا باتجاهها وانهمكوا في جمعها مما سبب الهزيمة. ومع ذلك ، فقد صمد الرسول بالرغم من تعرض حياته للخطر. ثم سحب ما تبقى من الجيش وضبط بمن تبقى معه ومن انضم إليه لاحقا القمة ، وبذلك التحق به المسلمون

الذين تفرقوا أثناء المعركة. كما قام بعد ذلك بكل ما تستوجبه تبعات ما بعد المعركة بجد وبرباطة جأش، ثم دعا المسلمين إلى مناورة حمراء الأسد.

ثم نزل الوحي مدعما لرأي الرسول ﷺ وسلوكه وأعاد الثقة إلى نفوس المسلمين وعفا عنهم. كل هذا رسخ في الأذهان وفي النفوس نبوة الرسول وكفاءته في التدبير وفي التسيير. لكل هذا لم يتأثر مركز الرسول بين المسلمين بل زاد تجذرا وقوة وإشعاعا.

• العنصر الثالث المتعلق بما بعد معركة أحد هو تحرك بعض الأطراف مستغلة ما يبدو لهم ضعفا ناتجا عن الهزيمة. لأنه عند حدوث الهزيمة كثيرا ما يتحرك ما يسمى بالطابور الخامس ويتألف من ضعاف الإيمان ومن المندسين والمعادين الذين يحاولون في هذه الظروف التشكيك في القيادة القائمة وإبداء الشماتة والسخرية. ويمثل هذا الطابور الخامس بالمدينة: المنافقون واليهود والأعراب حول المدينة.

فقد قال المنافقون واليهود لو استمع إلينا ما حدث له هذا، وقال اليهود ما محمد إلا طالب ملك، ما أصيب هكذا نبي قط، أصيب في بدنه وأصيب في أصحابه، وجعل المنافقون يخذلون أصحاب رسول الله ويأمرونهم بالتفرق عنه.

ويذكر أن عمر ﷺ استأذن الرسول بقتل هؤلاء فأجابه ﷺ إن لليهود ذمة فلا أقتلهم، أما المنافقون فقد نهيت عن قتل من قال لا إله إلا الله محمد رسول الله [٨، جـ١، ص٣١٨؛ ١٧، جـ١، ص١٦٥].

إن تأثير هؤلاء اليهود والمنافقين محدود مادامت القاعدة العريضة أو المسلمون راضين على رسولهم وقائدهم لكن يمكن أن يحدث تأثير في بعض ضعاف النفوس. وهؤلاء لا يخلو منهم مجتمع. لذلك وجب الانتباه إلى تحركات الأعداء وإلى الدعايات التي ينشرونها وإلى ما يظهر منهم من دس وخبث.

إن العلاقة بين اليهود والمنافقين علاقة واهية فلو يقع إسكات طرف فإن هذا يؤدي إلى إضعاف الطرف الثاني، فالطرف الذي يمكن المبادرة إلى التصدي له هم اليهود،

وعندما يقع ذلك فإن المنافقين من عادتهم أنهم لا يتحركون إلا في الظلام وبالتالي فهم لا يقوون على المواجهة الواضحة .

لقد أتيحت فرصة التخلص من اليهود المناوئين عندما تلكأت قبيلة بني النضير اليهودية في المشاركة في دفع دية رجلين قتلا خطأ بعد "بئر معونة"[١ ، جـ٣ ، ص١٩٣] والحال أن "صحيفة المدينة" تنص على هذا التعاون بين سكان المدينة . ولم يكفهم عدم الإسراع في دفع جزء من الدية بل إنهم حاولوا اغتيال الرسول ﷺ . إن التأخر في دفع الدية وهذه المؤامرة يحملان خيانة وخرقا لبنود "صحيفة المدينة" إلى جانب شماتتهم وسخريتهم من المسلمين بعد أحد .

وبسبب نقضهم لمعاهدة المدينة وكما تقره أيضا أعراف اليهود في العقاب ( حيث وقع إجلاؤهم في القديم على يد الأشوريين والكلدانيين كعقاب لتنكرهم للمواثيق ) ، طلب منهم الرسول الجلاء عن المدينة [١ ، جـ٣ ، ص١٩٣] وترك ما في حوزتهم من مال وقد تم ذلك في النهاية مع بعض الصعوبات .

المهم أن جلاء قبيلة بني النضير أسكت المنافقين وجعل الجبهة الداخلية متماسكة . ولم يكن الهدف من إجلاء هؤلاء اليهود هو التعويض على المسلمين الذين لم ينالوا غنائم في أحد بل قامت لأسباب مبدئية وما تتطلبه سياسة الدول في عزل وإقصاء العناصر التي تخل بوحدة الجبهة الداخلية .

وبالتالي ليس ما وقع تحركه أسباب مادية اقتصادية كما يستنتج ذلك الذين يفسرون كل حركة بالعامل الاقتصادي [٢١ ؛ ٢٢ ، تفسير الموضوع ]. لكن إذا تحسنت الظروف المادية للمسلمين بعد الحادثة فإن ذلك كان نتيجة وليس سببا.

وكامتداد للتخلص من اليهود وجب التوجه إلى الأعراب المحيطين بالمدينة والذين من طبيعتهم انتهاز ظروف الضعف لمهاجمة مناطق الاستقرار. وهذا ما سيقع من أجل تشتيتهم وعدم تمكينهم من التحرك بحرية.

وبهذه التدابير التي يوجهها الوحي والتدبير الحكيم استمرت الجبهة الداخلية موحدة ومطيعة طاعة كاملة للرسول ﷺ وتواصل نشر الدعوة .

ومع كل التدابير السابقة فإن المسلمين استفادوا من درس "أحد"، حيث إنهم في الغزوة الموالية وهي " الخندق " التي جندت لها قريش عددا كبيرا من المحاربين يفوق بكثير ما دفعته في أحد ـ لم يغادروا المدينة وحفروا خندقا حولها وقاموا بحرب دفاعية وهي خطة لم يستطع "الأحزاب" التغلب عليها . وبها انتهت هجومات قريش باتجاه المسلمين وأصبحت المبادرة بأيدي المسلمين والعاقبة للمتقين المخططين الصامدين.

## المراجع


[١] ابن هشام، عبدالملك. *السيرة النبوية* . حققها وضبطها وشرحها ووضع فهارسها مصطفى السقا و إبراهيم الأبياري وعبدالحفيظ شلبي. ط٣. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م.

[٢] السهيلي، عبدالرحمن . *الروض الأنف في شرح السيرة النبوية لابن هشام* . تحقيق وتعليق عبدالرحمن الوكيل (القاهرة: دار النصر ، ١٩٦٧م).

[٣] ابن سعد، محمد . *الطبقات الكبرى* . بيروت: دار صادر - دار بيروت، ١٣٧٦هـ/١٩٥٧م .

[٤] البخاري، أبو عبدالله محمد. *صحيح البخاري*. اسطنبول: الناشر شعبان فورت، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

[٥] ابن حجر العسقلاني . *فتح الباري بشرح صحيح الإمام أبي عبدالله محمد بن إسماعيل البخاري* . تصحيح وتحقيق ومراجعة محب الدين الخطيب . ط٤. القاهرة : دار الريان ، ١٣٨٨هـ/١٩٦٨ م.

[٦] مسلم، أبو الحسين القشيري النيسابوري . *صحيح مسلم* (الكتب الستة ) . اسطنبول ، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٧] الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير . *تاريخ الرسل والملوك* . تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم . القاهرة: دار المعارف، ١٣٧٩هـ/١٩٥٩م .

[٨] الواقدي، محمد بن عمر. *المغازي*. تحقيق مارسدن جونس. بيروت: علم الكتاب ١٩٦٦ م.

[٩] ابن الأثير، أبو الحسن الشيباني. *الكامل في التاريخ*. ط٦. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٦هـ/١٩٧٤م.

[١٠] أكرم، اللواء آغا إبراهيم . *خالد بن الوليد* . ترجمة إسماعيل كشميري. القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ١٣٩٣هـ/١٩٧٤م.

[١١] عرجون، محمد الصادق إبراهيم. *محمد رسول الله ﷺ (منهج بحث وتحقيق)*. ط١. دمشق: دار القلم، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[١٢] ابن قيم الجوزية. *زاد المعاد في هدي خير العباد*. تحقيق وتعليق شعيب الأرناؤوط وخالد الأرناؤوط. ط١٤. بيروت - سوريا - الكويت: مكتبة الرسالة ومكتبة المنار الإسلامية، ١٤٠٧هـ/١٩٨٦م.

[١٣] Cattenoz, H.G. *Table de concordance des Eres chretiennes et Hegiriennes*. 3eme ed. Rabat, n.d.

[١٤] الترمذي، أبو عيسى محمد. *سنن الترمذي*. اسطنبول: الناشر شعبان فورت، ١٩٨١م.

[١٥] حجازي، محمد محمود. *التفسير الواضح*. ط٤. القاهرة: مطبعة الاستقلال الكبرى، ١٣٨٨هـ/١٩٦٨م.

[١٦] ابن حزم، الإمام الحافظ أبو محمد علي بن أحمد. *جوامع السيرة وخمس رسائل أخرى*. تحقيق إحسان عباس وناصر الدين الأسد. مراجعة أحمد شاكر. القاهرة: دار المعارف.

[١٧] المقريزي، تقي الدين. *إمتاع الأسماع بما للرسول من الأنباء والأموال والحفدة والمتاع*. صححه وشرحه محمود محمد شاكر. القاهرة: مطبعة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤١م.

[١٨] البوطي، محمد سعيد رمضان. *فقه السيرة النبوية مع موجز لتاريخ الخلافة الراشدة*. ط١. بيروت: دار الفكر المعاصر ودار الفكر، ١٩٩١م.

[١٩] العمري، أكرم ضياء. *السيرة النبوية الصحيحة*. ط١. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.

[٢٠] ابن حنبل، أحمد. *الفتح الرباني. ترتيب مسند الإمام أحمد بن حنبل مع شرحه بلوغ الأماني من أسرار الفتح الرباني*. ترتيب وتأليف أحمد عبد الرحمن البنا، القاهرة: دار الشهاب، ١٤٠٤هـ.

[٢١] Watt, Montgomery. *Mahomet*. Traduit de l'Anglais. Paris, 1958-1959.

[٢٢] Djait, Hichem. *La Grande discorde (Religion et dans l'islam des origines*. Paris: Edit. Gallimard, 1989.

# An In-depth Study of the Prophet's Biography through the Battle of Uhud

**Al Sadik M. Al Khouni**
*Associate Professor, Department of Islamic Studies,*
*College of Education, King Saud University,*
*Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract**. The Battle of Uhud represents a significant landmark in the history of the Prophet's biography. In that battle, the Muslims received a defeat, which did not affect the result of the lawful war they were waging in order to convey the Islamic Da'wa and secure its freedom. We study the events of the Prophet's biography because they represent a true embodiment of the teachings of Islam. We also study such events in order to benefit from them in our life. When we study victories, they certainly give us more self-confidence and help us regain our lost morale. We study this defeat on the battlefield in Uhud, for instance, in order to take example. When we are defeated in a battle that does not mean that we have lost the war. We have to rise up afterwards and continue our march since the objective we endeavor to achieve is a sublime religious one. This battle and the other events in the Prophet's biography are full of various lessons because they were led by a Messenger who, first of all, received the Divine Revelation, and who is, secondly, one of the greatest men in history. The research explores the circumstances in which this battle took place and then it explores the lessons and example, which we can learn and benefit from. The events are expressed with all sincerity and without arbitrariness.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣٧٧-٤١١ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

# خلاف ابن مسعود رضي الله عنه في الفرائض

**علي محمد العُمري**

*أستاذ مشارك ، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية،*

*جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٤٢٠/٨/٢٢هـ ؛ وقبل لنشر في ١٤٢١/٨/١٦هـ)

**ملخص البحث.** خالف ابن مسعود رضي الله عنه جمهور الصحابة رضي الله عنهم في مسائل اجتهادية كثيرة ، ومنها ست مسائل مشهورة في باب الميراث تفرد بها . وقد أخذ بقوله بعض التابعين كما أخذ ببعضها الظاهرية .

تعرض هذا البحث لأبرز استدلالات ابن مسعود والجمهور ووجوه الاستدلال ، ثم نوقشت استدلالات ابن مسعود وترجح لدى الباحث قول الجمهور في هذه المسائل المشهورة جميعها .

ولا بأس أن يأخذ بعض القضاة في زمن ما أو بلد ما بقول ابن مسعود في تقسيم المواريث في المسائل المشار إليها ؛ لأن اجتهاده مستساغ وخلافه فيها معتبر.

وتلخص عمل الباحث في جمع المسائل واستدلالاتها ووجوه الاستدلال ومناقشة الأدلة وترجيح قول على قول.

## تمهيد

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد بن عبد الله ، رسول الله ومعلم البشرية الخير، وآله وصحبه وورثته من أهل العلم وأتباعه أجمعين وبعد.

فإن علم الميراث وصفه الرسول صلى الله عليه وسلم بأنه نصف العلم ؛ قال: "تعلموا الفرائض وعلموها الناس فإنها نصف العلم" [١ جـ٢ ، ص٩٠٨]. وورد الأمر بالحرص على هذا العلم وأنه سيقبض، قال عليه السلام: "تعلموا الفرائض وعلموها الناس فإن هذا العلم سيقبض حتى يختلف الرجلان في الفريضة فلا يجدان من فيصل بينهما" [٢ ، جـ٨ ، ص٢٤١]. وقال صلى الله عليه وسلم: "العلم ثلاثة آية محكمة وسنة قائمة وفريضة عادلة وما سوى ذلك فهو فضل" [٣ ، جـ٣ ، ص٤٣]. سكت عنه أبو داود.

والشافعية يصنفون الفرائض بعد العبادات والمعاملات ؛ لاضطرار الإنسان إليهما أو إلى إحداهما من ولادته في الغالب، ولأنهما متعلقان بدوام الحياة، ولأن الفرائض نصف العلم فيجعلونها في منتصف كتبهم، والحنفية والمالكية يؤخرونها إلى نهاية كتبهم، لأنها تتعلق بنهاية الحياة.

وقد ذكر ابن العربي رحمه الله أن الميراث جلّ علم الصحابة وعظيم مناظرتهم [٤ ، جـ١ ، ص٤٣٠]. والعلم بالخلاف علم جليل وقد ألف فيه السابقون في القراءة والحديث والفقه واللغة وغيرها، حتى قالوا من لم يعرف اختلاف القراء فليس بقاري...ولم يعرف اختلاف الفقهاء فليس بفقيه [٥ ، جـ٤ ، ص١٦١]. وعن عمر بن الخطاب رضي الله عنه: "إذا لهوتم فالهوا بالرمي وإذا تحدثتم فتحدثوا بالفرائض" [٦ ، جـ٤ ، ص٣٣٣]. قال الحاكم صحيح الإسناد.

وقد روي عن ابن مسعود رضي الله عنه: "من قرأ منكم القرآن فليتعلم الفرائض، فإن لقيه أعرابي قال يا مهاجر أتقرأ القرآن؟ فإن قال نعم قال: وأنا أقرا. فيقول الأعرابي: أتفرض يا مهاجر؟ فإن قال نعم قال: زيادة خير، وإن قال لا قال: فما فضلك علي يا مهاجر؟" [٦ ، جـ٤ ، ص٣٣٣] قال الحاكم صحيح على شرط الشيخين.

قال القرطبي رحمه الله في تفسيره لآية المواريث: "يوصيكم الله في أولادكم....الآية" وهذه الآية ركن من أركان الدين وعمدة من عمد الأحكام، وأم من

أمهات الآيات. فإن الفرائض عظيمة القدر حتى إنها ثلث العلم وروي نصف العلم. وهو أول علم ينتزع من الناس وينسى" [٧ ، جـ٥ ، ص٣٨].

وقد نقل أهل العلم اختلاف الصحابة في كثير من مسائل الفقه وكان مما نقلوه خلاف ابن مسعود في مسائل من الميراث ، إلا انه اشتهر تفرده في ست مسائل سموها بالمسائل الست التي خالف فيها ابن مسعود سائر الصحابة رضوان الله عليهم أجمعين [٨ ، جـ٩ ، ص٣٢].

وعبد الله ابن مسعود رضي الله عنه من أجلَ وأفقه الصحابة وقد ورد في فصله الحديث : "آذنك على أن ترفع الحجاب وأن تسمع سوادي حتى أنهاك" [٩ ، جـ١٢ ، ص١١٢]. وورد : "كان ابن مسعود يستر النبي صلى الله عليه وسلم إذ اغتسل ويوقظه إذا نام ، ويمشي في الأرض وحشا" [٩ ، جـ ١٢ ، ص١١٢]. وورد : "لو كنت مستخلفا من غير مشورة لاستخلفت ابن أم عبد" [٩ ، جـ١٢ ، ص١١٣]. وورد : "لهو أثقل عند الله يوم القيامة ميزاناً من أحد" [٩ ، جـ١٢ ، ص١١٤].

وعن عمر رضي الله عنه : "يا أهل الكوفة لقد آثرتكم بابن أم عبد" [٩ ، جـ ١٢ ، ص١١٥]. وعن أبي موسى : "لمجلس كنت أجالسه عبد الله أوثق من عمل سنة". وقد ذكرت كتب السير والحديث الكثير في حق هذا الصحابي الجليل. والبحث في المسائل التي خالف فيها مستساغ ولا نكير في ذلك. قال الغزالي رحمه الله : "الإجماع من الأكثر ليس بحجة مع مخالفة الأقل... والعصمة إنما تثبت للأمة بكليتها... وليس إجماع الأكثر إجماع الجميع... بل إجماع الصحابة على تجويز الخلاف للآحاد كقول ابن عباس في العول... وأما ما أنكروا على الآحاد ، فلمخالفة السنة. مثل إنكارهم على ابن عباس في المتعة ، وعلى زيد بن أرقم في العينة [ ١٠ ، جـ١ ، ص١٨٥]. وقد رأيت أن أكتب في المسائل المعدودة لابن مسعود في الفرائض ، لبيان أسباب الخلاف ووجوه الاستدلال في بحث مستقل منفرد. والمسائل التي اشتهر تفرده بها هي :

الأولى: ابنا عم أحدهما أخ لأم.

الثانية: بنتان وبنت ابن وابن ابن.

الثالثة: أختان شقيقتان وأخت لأب وأخ لأب.

الرابعة: بنت وأولاد ابن- بنين وبنات.

الخامسة: أخت شقيقة وأولاد أب-إخوة وأخوات.

السادسة: الرقيق والقاتل والكافر هل يحجبون غيرهم.

وقد قسمت البحث إلى تمهيد وأربعة مباحث.

*المبحث الأول*: ابنا عم أحدهما أخ لأم.

*المبحث الثاني*: بنتان وبنت ابن وابن ابن، وأختان شقيقتان وأخت لأب وأخ لأب. وجعلت المسألتين في مبحث واحد لأن الكلام في إحداهما كالكلام في الأخرى.

*المبحث الثالث*: بنت وأولاد ابن - ذكور وإناث؛ وأخت شقيقة وأولاد أب -ذكور وإناث؛ وأخت شقيقة وأولاد أب - ذكور وإناث؛ وجعلت المسألتين في مبحث وأحد للسبب المذكور آنفاً.

*المبحث الرابع*: الكافر والعبد والقاتل هل يحجبون غيرهم والله الهادي إلى سواء السبيل.

## المبحث الأول

ابنا عم أحدهما أخ لأم.وصورة المسألة أن يكون أخوان تزوج الأول امرأة فأنجبت بنتاً، وتزوج الثاني امرأة أخرى فأنجبت ابنا.ثم أن الأول -أبا البنت - مات، فنكح أخوه امرأته من بعده فأنجبت ابنا.فصار الابنان ابني عم للبنت المذكورة، لكن أحدهما أخوها لأمها. وللمسألة صور أخرى.

ويكون هذا البحث في ثلاثة مطالب:

*المطلب الأول*: قول ابن مسعود ومن تابعه واستدلالهم.

*المطلب الثاني*: قول الجمهور من الصحابة فمن بعدهم واستدلالهم.

*المطلب الثالث*: المناقشة والترجيح.

**المطلب الأول: قول ابن مسعود ومن تابعه**

قال ابن مسعود رضي الله عنه: المال كله للأخ [٩ ، جـ١١ ، ص٢٥٠ ؛ ١١ ، جـ ١٢ ، ص٢٨ ؛ ١٢ ، جـ٦ ، ص ٤٥١]. وروى ذلك عن عمر [١٣ ، جـ ٢٩ ، ص١٧٧]. وهو قول شريح وبه كان يقضى ، وهو قول النخعي والحسن وابن سيرين وعطاء وأبي ثور [٩ ، جـ ١١ ، ص٢٥٣ ؛ ١١ ، جـ ١٢ ، ص٢٨ ؛ ٨ ، جـ ٩ ، ص٣١]. وهو قول أهل الظاهر [١٤ ، جـ ٤ ، ص١٦٩ ؛ ١٥ ، جـ ١ ، ص١٥٧ ، ١٦ ، جـ٨ ، ص١١٥ )ولم أجد المسألة في *المحلى*.

واستدلوا بما يلي:

*أولا*: الحديث: "بنو الأم يتوارثون دون بني العلاّت ،" وبنو العلاّت بفتح العين وتشديد اللام من أبوهم واحد وأمهاتهم شتّى" [١٧ ، جـ ١١ ، ص٤٧٠].

ووجه الاستدلال أن ظاهر اللفظ تفضيل بني الأم على بني الأب. فمن أدلى بالأم قدّم. وابنا العم في هذه المسألة أحدهما أخ لأم فيقدّم.

*ثانياً*: الإجماع على أنه عند الاستواء في الإدلاء يقدّم من يدلي بواسطتين. وهنا ابنا العم فضل أحدهما الآخر بالإدلاء بالأم ، فيقدّم ، اعتباراً بأخوين أحدهما لأبوين وآخر لأب [١٣ ، جـ ٢٩ ، ص١٧٧ ؛ ١٥ ، جـ ١ ، ص١٥٧ ؛ ١١ ، جـ ١٢ ، ص٢٨ ، ٨ ، جـ٩ ، ص٣١].

فالأخ الشقيق مقدم لإدلائه بواسطتين ومثله العمّ الشقيق ، فكذا في مسألتنا.

*ثالثاً* : أن ابن العم الذي هو أخ لأم أظهر قرباً فيكون أحق بالمال كله. ووجه الاستدلال أنه يتصل بالمتوفى من جانبين الأب- وهو هنا الجد - والأم. والآخر يتصل من جانب الأب - الجد - أي كأن العمومة والأخوة سواء.

هذا مجمل الاستدلال لابن مسعود رضي الله عنه، ومن تابعه.

**المطلب الثاني: قول جمهور الصحابة ومن تابعهم واستدلالهم**

قال جمهور الصحابة رضي الله عنهم: للأخ لأم السدس، وهو شريك ابن العم الآخر في المال [٩ ، جـ ١١ ، ص٢٥١ ؛ ١١ جـ ١٢ ، ص٢٨].

وهو قول جمهور الفقهاء، أبي حنيفة ومالك والشافعي وأحمد وأصحابهم [١٣ ، جـ ٢٩ ، ص١٧٧ ؛ ١٨ جـ ١٣ ، ص٥٩ ؛ ١٦ ، جـ ٨ ، ص١١٦ ؛ ١٩ جـ ٤ ، ص٤٢٩].

واستدلوا بما يلي:

*أولا* : قوله تعالى: ﴿ إِن كَانَ لَهُۥ وَلَدٌۚ فَإِن لَّمْ يَكُن لَّهُۥ وَلَدٌ وَوَرِثَهُۥٓ أَبَوَاهُ فَلِأُمِّهِ ٱلثُّلُثُۚ فَإِن كَانَ لَهُۥٓ إِخْوَةٌ فَلِأُمِّهِ ٱلسُّدُسُۚ ﴾ (النساء، آية ١١).

ووجه الدلالة أن هذا محمول على الإخوة لأم بالإجماع. وهم لا يزاد واحدهم على السدس، ولا جمعهم على الثلث.

أي انهم بهذا الوجه والسبب لا يستحقون زيادة على الفرض. والسبب الذي استحق به الفرض لا يكون سبب قوة في التعصيب، لأن ولادة الأم توجب أحد أمرين، إما الاستحقاق بالفرض أو التقديم بالجميع، ولا توجب كلا الأمرين - فرض وتقديم - في مسألة واحدة [١٣ ، جـ ٢٩ ، ص١٧٧ ؛ ١٦ ، جـ ٨ ، ص١١٦ ؛ ٨ ، جـ ٩ ، ص٣١].

وتوضيح ذلك: إذا اجتمع الإخوة المتفرقون فأولاد الأم يختصون بالفرض.

والأشقاء يختصون بالتقديم على الإخوة لأب تعصيبا.

والإخوة لأب يحجبون.

والإخوة لأم لا يشاركون العصبات، لأنهم ورثوا بالفرض، ويتنافى اجتماع الأمرين. أي لا يجتمع في إحدى القرابتين ترجيح وفرض [٢٠ ، جـ٦ ، ص٧٧٥؛ ١٦ ، جـ٦ ، ص١١٦؛ ١٩ ، جـ ٤ ، ص٤٢٩؛ ٨ ، جـ ٩ ، ص٣١].

*ثانياً*: الحديث: "أعيان بني الأم يتوارثون دون بني العلّات، يرث الرجل أخاه لأبيه وأمه دون إخوته لأبيه" [٢ ، جـ ٨ ، ص٢٤٧ ، باب ميراث الإخوة من الأب والأم؛ ١ ، جـ ٢ ، ص٩١٥ ، ميراث العصبة]، حسّنه الترمذي.

قال الشوكاني: الحديث رواه أحمد والترمذي وابن ماجه وللبخاري منه - أي جزء منه - تعليقا...أخرجه أيضا الحاكم وفي إسناده الحرث الأعور وهو ضعيف. وقد قال الترمذي إنه لا يعرفه إلا من جهته. لكن العمل عليه. وكان عالما بالفرائض وقد قال النسائي لابأس به [٢١ ، جـ٦ ، ص ص٥٧-٥٨].

ووجه الاستدلال أن التقديم يكون بالإدلاء بقرابتين من جهة واحدة [٢٠ ، جـ٦ ، ص٧٧٥؛ ١٨ ، جـ ١٣ ، ص٥٩؛ ١٦ ، جـ ٨ ، ص١٦٦].

ولا يقاس على حال الولاء ، ابنا عم أحدهما أخ لأم، لأن قرابة الأم في الولاء لم يرث بها فوجب التقديم.

*ثالثا*: الحديث: "فمن ترك مالا فلموالي العصبة" [٢٢ ، جـ١٢ ، ص٢٨].

كما أن أهل التفسير يقولون في قوله تعالى: ﴿وَإِنِّي خِفْتُ الْمَوَالِيَ مِن وَرَائِي امْرَأَتِي﴾ (مريم، آية ٥) قالوا: إن زكريا عليه السلام خاف أن يرثه أبناء عمه [٢٣ ، جـ ٣ ، ص١١١؛ ٧ ، جـ ١١ ، ص٥٤]. وللعلماء كلام في ميراث زكريا، والأرجح أنه أراد ميراث النبوة من نسله - فقد صح في الحديث أن الأنبياء لا يورثون - والموالي أبناء العم والأقارب العصبة. وقال الفراء: الموالي ورثة الرجل وبنو عمه [١٧ ، جـ ١٥ ، ص٤٠٨].

ووجه الدلالة أن المراد بموالي العصبة بنو العم، وقد سوى الحديث بينهم، ولم يفضل أحدا على أحد [١١ ، جـ ١٢ ، ص٢٨]، أي إن استحقاقهم بكونهم أبناء عم.

*رابعًا* : القياس. ويقصد به قياس ابني عمّ أحدهما أخ لأم، على ابني عم أحدهما زوج، فإنه يرث فرضه بالزوجية، ويقاسم ابن العم الآخر. فكذلك هنا ابن العم الذي هو أخ لأم يرث فرضه بالأخوة لأم، ويقاسم ابن العم الآخر [٨ ، جـ ٩، ص٣١].

قال ابن حجر العسقلاني: "فلما أخذ الزوج فرضه، والأخ لأم فرضه صارما بقي موروثاً بالتعصيب" [١١ ، جـ ١٢، ص٢٩].

*خامسًا* : أن العمومة مجاورة في صلب الجد. والمجاورة في رحم الجدة لايستحق بها الفريضة. فلا تضاف المجاورة في رحم الأم للمجاورة في صلب الجد.وهذا بخلاف الأخوة - المجاورة في صلب الأب ورحم الأم - فهنا يرجح الشقيق [١٣ ، جـ٢٩، ص١٧٧].

## المطلب الثالث: المناقشة والترجيح

وبعد النظر في استدلالات الطرفين يلاحظ ما يلي :

*أولًا* : أن ابن العم الذي هو أخ لأم عصبة لكونه يدلى بالجد فهو وابن العم الآخر سواء في هذا. وإنما كان له مزيد نصيب بكونه رحماً فأخذ فرضه بهذا الاعتبار، وفيما سوى ذلك ليس له ما يقدّمه.

*ثانيًا* : وأما الحديث الذي استند إليه ابن مسعود ومن تابعه: "بنو الأم يتوارثون دون بني العلاّت." فهو محمول على الأخوة دون بني العم وهذا لا جدال فيه.

كما أن الرواية الأصح: "أعيان بني الأم يتوارثون دون بني العلاّت يرث الرجل أخاه لأبيه وأمه دون أخيه لأبيه" [٢ ، جـ ٨، ص٢٤٧ ؛ ١ جـ ٢ ، ص٩١٥].

*ثالثًا* : قياس الواسطتين من جهات مختلفة على الواسطتين - الأب و الأم - قياس مع الفارق.

والفرق أن الأخ الشقيق والأخ لأب ورثا بوجه واحد - الأخوة والتعصيب - فقدم الأخ الشقيق. وأمّا ابن العم الذي هو أخ لأم ففيه جهتان الفرض والتعصيب. وكل جهة

تأخذ حكمها [١٨ ، جـ١٣ ، ص٥٩]. فلا يرث بالفرض ثم يرجح بالسبب الذي أخذ به الفرض.

*رابعاً* : أن القياس على ابني عم أحدهما زوج أولى بالاعتبار من القياس على أخوين أحدهما شقيق والآخر أخ لأب ، لأن الأخوين يكون الترجيح بينهما بالقوة فيرث أحدهما ويحجب الآخر . وأما ابنا العم المتماثلان أحدهما زوج ، فإنه يرث بالزوجية ثم يشارك في الباقي .

وقياس ابني العم في حالة على ابني العم في حالة أخرى أولى . وعلى هذا فإني أرجح القول بأن ابن العم الذي هو أخ لأم يأخذ فرضه ويقاسم ابن العم الآخر.

## المبحث الثاني

بنتان فأكثر وبنات ابن وابن ابن ، ومثلهن بنات ابن مع بنات ابن ابن وأختان شقيقتان فأكثر وأخوات وإخوة لأب.

وصورة المسألة أن يكون بنتان صلبيتان فأكثر يأخذن الثلثين فلم يبق لبنات الابن شي بالفرض ، فهل يكنّ عصبة بابن الابن. ومثل ذلك الأخوات الشقيقات يأخذ الثلثين فهل تصير الأخوات لأب عصبة بالأخ لأب. ويكون هذا المبحث في ثلاثة مطالب :

المطلب الأول : قول ابن مسعود ومن تابعه وأدلتهم.

المطلب الثاني : قول الجمهور من الصحابة فمن بعدهم وأدلتهم.

المطلب الثالث : المناقشة والترجيح.

### المطلب الأول: قول ابن مسعود ومن تابعه وأدلتهم

قال ابن مسعود رضي الله عنه : إذا استكملت البنات الصلبيات الثلثين فليس لبنات الابن شيء ولو كان معهن من يعصبهن - ابن الابن - أي لا يصرن عصبة به.

وكذلك إذا استكملت الأخوات الشقيقات الثلثين فليس للأخوات لأب شيء ولو كان معهن من يعصبهن - الأخ لأب - أي لا يصرن عصبة به [٢٤ ، جـ١٠ ، ص٢٥٢ ؛ ٩ ، جـ١١ ، ص٢٥٤ ؛ ٢٥ ، جـ٢ ، ص٧٩٥ ؛ ٤ ، جـ١ ، ص٤٣٥ ؛ ٢٦ ، جـ٢ ، ص١٢٣]. وهو قول إبراهيم النخعي [٩ ، جـ١١ ، ص٢٥٤]، وعلقمه وأبي ثور وسفيان والظاهرية [٢٧ ، جـ ٩ ، ص٢٧١ ؛ ١٤ ، جـ ٤ ، ص١٥٨]. ووافق داود في البنات وخالف في الأخوات [١٥ ، جـ ١ ، ص١٧٠].

واستدلوا بما يلي :

*أولا* : قوله تعالى : ﴿ فَإِن كُنَّ نِسَآءً فَوْقَ ٱثْنَتَيْنِ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَ ﴾ وهذا في حق البنات. وقوله تعالى : ﴿ فَإِن كَانَتَا ٱثْنَتَيْنِ فَلَهُمَا ٱلثُّلُثَانِ مِمَّا تَرَكَ ﴾ وهذا في حق الأخوات الشقيقات أو لأب.

ووجه الاستدلال أن الله تعالى لم يجعل للبنات وإن كثرن أكثر من الثلثين وكذلك للأخوات. وإعطاؤهن بالتعصيب مع أبناء الابن ، أو الأخوة لأب بعد استكمال البنات الصلبيات أو الأخوات الشقيقات الثلثين مخالف للآية الكريمة.

أي إذا أخذت البنات الثلثين لم يبق لبنات الابن شيء فلا يستحققن لأنهن بنات ، وقد استكملن فرضهن. وكذا إذا أخذت الأخوات الشقيقات فرضهن لم يبق لبنات الأب شي لأنهن أخوات فسقطن [٢٧ ، جـ ٩ ، ص٢١٩ ؛ ١٦ ، جـ ٨ ، ص١٠١ ؛ ٢٦ ، جـ٢ ، ص١٢٤ ؛ ٨ ، جـ ٩ ، ص١٦]. وقصارى القول لا يصرن عصبة لئلا يحصل لهن أكثر من الثلثين.

*ثانياً* : قوله تعالى : ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِيٓ أَوْلَٰدِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ ٱلْأُنثَيَيْنِ فَإِن كُنَّ نِسَآءً فَوْقَ ٱثْنَتَيْنِ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَ ﴾. وقوله تعالى في حق

الأخوات: ﴿ فَإِن كَانَتَا ٱثْنَتَيْنِ فَلَهُمَا ٱلثُّلُثَانِ مِمَّا تَرَكَ وَإِن كَانُوٓاْ إِخْوَةً رِّجَالًا وَنِسَآءً فَلِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ ٱلْأُنثَيَيْنِ ﴾.

ووجه الاستدلال أن الله اعتبر في ميراث الأولاد أحد الحكمين الثلثان للبنات أو المقاسمة للذكر مثل حظ الانثيين. وإذا وجد أحد الحكمين وهو إعطاء البنات الثلثين، فلا يعتبر الحكم الآخر في المسالة الواحدة، إذ أن الجمع بينهما متعذر. فلا ترث البنات بالفرض ثم بالتعصيب في مسألة واحدة.

وعلى هذا، لم يبق لبنات الابن استحقاق بحكم ظاهر الآية، فيكون ما بقي بعد البنتين لأبناء الابن الذكور خاصة للحديث: "ألحقوا الفرائض بأهلها مما يفي فلأولى رجل ذكر" [٢٢ ، جـ ١٢ ، ص١٣ ؛ ٢٨ ، جـ ٥ ، ص٥٩].

ومثل ذلك يقال في أولاد الأب مع الأخوات الشقيقات [١٣ ، جـ ٢٩ ، ص١٤٢ ؛ ٢٩ ، جـ ٣١ ، ص٣٥٥].

*ثالثاً*: الحديث. "أقسموا المال بين أهل الفرائض على كتاب الله فما أبقت الفرائض فلأول رجل ذكر" (متفق عليه).

ووجه الاستدلال أن البنتين من أهل الفرائض والأختين لأبوين كذلك فإذا ذهب الثلثان للبنتين فما بقي يذهب للذكور من ولد الابن خاصة، وإذا ذهب للأختين الشقيقتين الثلثان فما بقي يكون للذكور من أولاد الأب خاصة [٢٧ ، جـ ٩ ، ص٢٧١ ؛ ١٤ ، جـ ٤ ، ص١٥٨].

*رابعاً*: من حيث النظر. إن بنات الابن لو كنّ وحدهن – ليس معهن ابن ابن – لم يرثن شيئاً بعد استكمال البنات الثلثين. فكذلك إذا كان لهن أخ – ابن ابن. وذلك كما لو

كان في المسألة بنتان وبنات ابن وعم، فللبنتين الثلثان، ولا شي لبنات الابن والباقي للعصبة وهو العم [٢٦ ، جـ ٢، ص١٢٤].

أي إن حالة الانفراد في حكم الاستحقاق أقوى من حالة الاختلاط، فإذا كانت بنت الابن أو الأخت لأب لاترث في حالة الانفراد بعد البنات الصلبيات أو الأخوات الشقيقات، لأنها لم تعد صاحبة فرض، فلا تصير عصبة بأخيها إذ أن حالة الاختلاط حالة مزاحمة فهي أولى ألا ترث [١٣ ، جـ ١٩، ص١٤٢ ؛ ٢٩ ، جـ ٣١، ص٣٥٥ ؛ ١٤ ، جـ ٤، ص١٥٨].

**المطلب الثاني: قول الجمهور من الصحابة والفقهاء وأدلتهم**

قال علي بن أبي طالب وزيد بن ثابت، ما بقي بعد البنات الصلبيات فلأولاد الابن للذكر مثل حظ الانثيين، وكذلك ما بقي بعد الأخوات الشقيقات فلأولاد الأب للذكر مثل حظ الانثيين [٩ ، جـ ١١ ، ص٢٥٤]. وهو قول أهل المدينة كما ذكر مسروق [٢٤ ، جـ ١٠ ، ص٢٥٢]. وبه قال إبراهيم. بل هو قول الجماعة من الصحابة والفقهاء [١٣ ، جـ ٢٩ ، ص١٤٢ ؛ ٧ ، جـ ٥٨، ص٤٢ ؛ ١٦ ، جـ ٨، ص١٠١ ؛ ٣٠ ، جـ ٩، ص٣٧٧].

واستدلوا بما يلي:

أولا: الآية الكريمة: ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِىٓ أَوْلَـٰدِكُمْ ۖ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ ﴾

ووجه الاستدلال أن عموم لفظ ﴿ أَوْلَـٰدِكُمْ ۖ ﴾ يتناول ولد الابن فإنهم من جملة الأولاد، ولولم يكن بنات صلبيات لكان ولد الابن بمثابة ولد الصلب. أي إن عموم لفظ أولاد لهم المال للذكر مثل حظ الانثيين يشمل أولاد الابن. ولكن إن كان أبناء الصلب الذكور حجبوا ولد الابن، فإن لم يكن أبناء الصلب، أو كان بنات الصلب فإن ولد

الابن يصدق عليهم الخطاب [٣١ ، جـ ٤ ، ص٢٤١ ؛ ١٦ ، جـ ٨، ص١٠١ ؛ ٨ ، جـ٩ ، ص١٣].

*ثانياً* : الإجماع. نقل ابن المنذر الإجماع على أن بنات الابن يسقطن بابنتي الصلب فأكثر، ما لم يكن معهن من يعصبهن من ولد الابن ولو أنزل منهن. وتسقط الأخوات لأب بالأختين الشقيقتين فأكثر، ما لم يكن معهن من يعصبهن من ولد الأب [٢٢، ص٨٣، ٨٠ ؛ ٣٣ ، جـ ٤ ، ص٥٩٨].

والإجماع حجة. ولذا قال الماوردي : "وتفرد عبد الله بن مسعود فجعل الباقي بعد الثلثين لابن الابن دون بنات الابن. وهي إحدى مسائله آلتي تفرد بها بمخالفة الصحابة" [١٦ ، جـ ٨، ص١٠١].

ودعوى الإجماع على توريث بنات الابن مع ابن الابن في هذه الحالة غير مسَلمة، لخلاف ابن مسعود وإبراهيم وعلقمة وأبي ثور وداود. ولذا فإن القول بالإجماع هنا إنما هو تغليب أو تجّوز.

قال ابن تيميه رحمه الله : "وقد علم أن الخطاب تناول ولد البنين دون ولد البنات. وأن قوله تعالى ﴿ أَوْلَـٰدِكُمْ ﴾ يتناول من ينسب إلى الميت وهم ولده وولد ابنه [٢٩ ، جـ ٣١، ص ٣٥٤].

*ثالثًا* : من حيث النظر. الذكر من أولاد الابن يعصب الإناث في درجته في استحقاق جميع المال بالاتفاق، إذا لم يكن ولد الصلب. وعلى ذلك فمن يعصب الأنثى في استحقاق جميع المال بالاتفاق، فإنه يعصبها في استحقاق ما بقي. كالأخ مع الأخوات في درجة واحدة والابن مع البنات. أي أن الحكم فيما بقى بعد البنات كالحكم في جميع المال إذا لم يكن صلبيات [١٣ ، جـ ٢٩ ، ص١٤٢ ؛ ٣٤ ، ص ٥١٩ ؛ ١٦ ، جـ ٨، ص١٠٠ ؛ ١٩ ، جـ ٤ ، ص٤٢٢] ، ومثل ذلك يقال في أولاد الأب سواء بسواء.

*رابعًا* : من حيث النظر أيضاً. إن الذكر من أولاد الابن يعصب الأنثى في درجته في حكم الحرمان فكذلك يعصبها في حكم الاستحقاق. ومثل ذلك الأخ لأب مع الأخت لأب سواء بسواء [١٣ ، جـ٢٩ ، ٣٢]. وتوضيح ذلك لو كان زوج وأب وأم وبنت وبنت ابن فإن بنت الابن هنا تأخذ السدس تكملة للثلثين وتعول المسألة من ١٢ إلى ١٥ لأن للزوج الربع [٣] وللام السدس، [٢] وللأب السدس، [٢] وللبنتين الثلثان، [٨] فالمجموع ١٥.

ولكن لو كان معهم ابن ابن فإنه يعصب بنت الابن ويقتسمان الباقي بعد أصحاب الفروض ولم يبق شي إذ تعول المسألة إلى ١٣ فهو الأخ المشؤوم، لأنه حرم أخته إذ لولاه لورثت.ومثل ذلك الأخ لأب مع الأخت لأب يعصب أخته في حكم الحرمان كما لو كان زوج وأخت شقيقه وأخت لأب فللزوج النصف وللأخت الشقيقة النصف وللأخت لأب السدس تكملة للثلثين، وتعول المسالة من ٦ إلى ٧. فإن كان الأخ لأب فانه يعصب أخته في الباقي بعد أصحاب الفروض ولم يبق شي. فإذا كان يعصبها في حكم الحرمان فإنه يعصبها في حكم الاستحقاق.

**المطلب الثالث: المناقشة والترجيح**

وبعد النظر في أدلة الطرفين يلاحظ ما يلي :

*أولًا* : أن توريث بنات الابن مع ابن الابن أو الأخوات لأب مع الأخ لأب في المسألة المذكورة فيما بقي بعد الثلثين لم يكن بالفرض، والذي حددته الآية بالثلثين، وإنما كان بالتعصيب وهو فيما وراء الثلثين. وهذا لا يعارض ظاهر الآية الكريمة.

*ثانيًا* : أجمع أهل العلم على أن لفظ ﴿ أَوْلَٰدِكُمْ ﴾ في الآية : ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِىٓ أَوْلَٰدِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ ٱلْأُنثَيَيْنِ ﴾ يشمل أولاد الصلب وأولاد الابن وكذا لفظ : ﴿ إِخْوَةً ﴾ في الآية : ﴿ تَرَكَ وَإِن كَانُوٓاْ إِخْوَةً رِّجَالًا وَنِسَآءً

فلِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ ٱلْأُنثَيَيْنِ ﴾ يشمل أولاد الأبوين وأولاد الأب وأبناءهم الذكور [٣٢، ص٧٩ ؛ ٣٥، جـ١٦، ص ص٧٩، ١٠١ ؛ ١٦ ، جـ٨، ص١٠١ ؛ ٨ ، جـ٩، ص١٣].

فإن وجد من أولاد الابن ذكور وإناثٌ فإن منطوق الآية يوجب أن يرثوا بالتعصيب، وكذا أولاد الأب.

*ثالثاً* : أن تحديد الثلثين للبنات أو الأخوات إنما هو بالفرض. ولا مانع أن ترث البنات أو الأخوات أكثر من ذلك، كما في حالات الرد. لو توفي عن بنتين ولا عصبة فلهما الثلثان فرضاً والباقي رداً.

وكما لو توفي عن ابن وعشر بنات، يكون للابن سهمان وللبنات عشرة أسهم، وعشرة من اثني عشر أكثر من الثلثين. ولم يخالف في ذلك أحدا، ويقول زادت البنات على الثلثين. وكذا يقال في حق الأخوات لأب.

*رابعاً* : أن قول ابن مسعود رضي الله عنه إن إعطاء بنات الابن بالتعصيب في هذه المسألة لا يجوز لأن البنات أخذن بالفرض، فلا يجمع لهن فرض وتعصيب. أقول: لا مانع أن يتعلق بالآية أكثر من حكم كما قال الجمهور.

وأيضا يجوز أن يكون أول الآية على العموم وآخرها على الخصوص كما ذكر الكرخي في أصوله [٣٠، رقم ٣٧]. وذلك مثل قوله تعالى: ﴿ وَمَن قَتَلَ مُؤْمِنًا خَطَـًٔا فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُّؤْمِنَةٍ وَدِيَةٌ مُّسَلَّمَةٌ إِلَىٰٓ أَهْلِهِۦٓ ﴾ (النساء، أية ٩٢). ثم قال في الذي اسلم في دار الحرب ولم يهاجر إلينا: ﴿ فَإِن كَانَ مِن قَوْمٍ عَدُوٍّ لَّكُمْ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُّؤْمِنَةٍ وَإِن كَانَ مِن قَوْمٍۭ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُم مِّيثَـٰقٌ فَدِيَةٌ مُّسَلَّمَةٌ إِلَىٰٓ أَهْلِهِۦ ﴾ . أي يجوز أن يكون أول آية المواريث على العموم - التعصيب

بين الذكور والإناث - من الأولاد، ويكون نصيب الإناث إذا كن وحدهن بالفرض، فلم يتعلق بهن في مسألة واحدة أكثر من حكم.

وعلى هذا يترجح القول بأن الذكر من أولاد الابن يعصب أخته إذا كان هناك بنتان صلبيتان فأكثر . ومثله الذكر من أولاد الأب يعصب اخته اذا كان هناك شقيقتان فأكثر .

## المبحث الثالث

بنت واحدة وأولاد ابن بنين وبنات -ومثلها بنت ابن وأبناء ابن بنين وبنات وأخت شقيقة واحدة وأولاد أب - بنين وبنات .

من المسلم لو كان بنات ابن وحدهن مع بنت صلبية واحدة لكان لهن السدس تكملة للثلثين. وكذلك لو كان أخوات لأب وحدهن مع الأخت الشقيقة لكان لهن السدس تكملة الثلثين. وهذا مجمع عليه. لحديث ابن مسعود في بنت وبنت ابن وأخت شقيقة. قال: "أقضي فيها بقضاء رسول الله صلى الله عليه وسلم للبنت النصف ولبنت الابن السدس وما بقى فللأخت" [ ٢٢ ، جـ ١٢ ، ص٢٥].

ولكن إذا كان مع بنات الابن ابن ابن أو مع الأخوات لأب أخ لأب فهل يعصبهن ويأخذون ما بقى للذكر مثل حظ الانثيين أم هل يبقى نصيب بنات الابن ومثلهن الأخوات لأب في حدود السدس لئلا يزيد فرض البنات أو الأخوات على الثلثين؟ قال ابن مسعود: يعاملن بالأضر من السدس أو المقاسمة. وقال الجمهور: يعصبهن ويقتسمون الباقي. وهي إحدى مسائل الإضرار عند ابن مسعود [١٣ ، جـ ٢٩ ، ص١٥٦].

وعليه فالكلام في هذا المبحث يكون في ثلاثة مطالب:

*المطلب الأول:* قول ابن مسعود ومن تابعه واستدلالهم.

*المطلب الثاني:* قول الجمهور من الصحابة فمن بعدهم واستدلالهم.

*المطلب الثالث* : المناقشة والترجيح.

المطلب الأول: قول ابن مسعود رضي الله عنه ومن تابعه

قال ابن مسعود رضي الله عنه لبنات الابن الأضر من السدس أو المقاسمة، ويعصبهن أخوهن في حدود السدس فقط، وكذا الأخوات لأب ولا يعصبهن أخوهن مطلقاً، والباقي يأخذه ابن الابن وحده أو الأخ لأب وحده [٩، جـ١١، ص٢٨٧؛ ٢٧، جـ٩، ص٢٧١]. بل روى عنه، ابن أبي شيبة أن الباقي بعد النصف -للبنت أو الأخت الشقيقة- يأخذه ابن الابن أو الأخ لأب ولا شي لبنات الابن [٩، جـ ١١، ص٢٥٤]. ولكن الصواب أن ابن مسعود يعطيهن الأضر كما ذكر [٢٦، جـ ١، ص١٢٤؛ ٢٥، جـ ٢، ص٧٥٩]. وهو قول الظاهرية.

قال في *المحلى*: "ومن ترك ابنة وبني ابن ذكوراً وإناثاً فللبنت النصف، ثم ينظر فإن وقع لبنات الابن بالمقاسمة السدس فأقل قاسمن، وإن وقع لهن أكثر لم يزدن" [٢٧، جـ٩، ص٢٧١]. وهو قول علقمة وأبي ثور [١٦، جـ ١، ص١٠٦؛ ٨، جـ ٩، ص١٣؛ ٢٧، جـ٩، ص٢٧١]. واستدلوا بما يلي:

*أولا*: قوله تعالى: ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِيٓ أَوۡلَٰدِكُمۡۖ لِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِۚ فَإِن كُنَّ نِسَآءٗ فَوۡقَ ٱثۡنَتَيۡنِ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَۖ وَإِن كَانَتۡ وَٰحِدَةٗ فَلَهَا ٱلنِّصۡفُۚ ﴾ وقوله تعالى في حق الأخوات: ﴿ وَلَهُۥٓ أُخۡتٞ فَلَهَا نِصۡفُ مَا تَرَكَۚ وَهُوَ يَرِثُهَآ إِن لَّمۡ يَكُن لَّهَا وَلَدٞۚ فَإِن كَانَتَا ٱثۡنَتَيۡنِ فَلَهُمَا ٱلثُّلُثَانِ مِمَّا تَرَكَۚ ﴾.

ووجه الاستدلال أن فرض البنات لا يزيد على الثلثين، ومثله فرض الأخوات - لأبوين أو لأب - ولو كثرن. وأن الآيات الكريمة لم تجعل لهن أكثر من ذلك. وإعطاؤهن أكثر من ذلك زيادة على النص [١٦، جـ ٨، ص١٠٦؛ ٢٧، جـ٩، ص٢٦٩]. أي زيادة

على النصيب المفروض نصاً - وذلك لأن بنات الابن يدخلن في عموم لفظ البنات، والأخوات لأب يدخلن في عموم لفظ الأخوات.

قالوا: في ميراثهن أحد أمرين الفرض أو المقاسمة، وفرضهن الثلثان. وأمرهن في هذه المسألة الفرض إذ البنت الصلبيّة أخذت النصف فيبقى المطلوب في حق البنات الفرض وهو الثلثان فيكون لبنات الابن، السدس. ومثل ذلك الأخوات لأب مع الأخت الشقيقة. أي تمحّض نصيبهن في هذه المسألة بالفرض. كأنهم يقولون إذا بدئ بالفرض يتمم بغض النظر عن وجود العاصب.

أما وقد وجد العاصب فيعطين الأضر من المقاسمة أو السدس لئلا يزيد نصيبهن على ما فرض الله، ولئلا يجمعن في مسألة واحدة بين طريقتين في الميراث [٣٠ ، جـ ٩، ص٣٧٦؛ ١٦ ، جـ ٨، ص١٠٢]. وإذا أخذن الأقل فهو متيقن به، واستحقاقهن أكثر من ذلك مظنون فيعمل بالمتيقن.

*ثانياً*: قوله تعالى: ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِيٓ أَوۡلَٰدِكُمۡۖ لِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِۚ ﴾. وقوله تعالى: ﴿ وَإِن كَانُوٓاْ إِخۡوَةٗ رِّجَالٗا وَنِسَآءٗ فَلِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِۗ ﴾. والإجماع على أن هذا في الأخوة لأبوين أو لأب [٣٢، ص٨٢].

ووجه الدلالة أن هذا فيما يرثه الأبناء والبنات أو الإخوة والأخوات بالتعصيب، لا فيما ترثه البنات أو الأخوات بالفرض المسمى. والنص بأن لا يرثن بالفرض المسمى أكثر من الثلثين [٢٧ ، جـ ٩، ص٢٧٠؛ ١٦ ، جـ ٨، ص١٠٢].

*ثالثاً*: الإجماع. حصل الإجماع على أن من ترك أختا شقيقة وعشر أخوات لأب وعما أن للأخت الشقيقة النصف وللأخوات لأب السدس والباقي للعم. أي لأقرب

رجل ذكر وهذه كتلك.أي قاس أهل الظاهر حال الأخوات لأب مع الأخ لأب بحال الأخوات لأب مع العم [٢٧ ، جـ ٩ ، ص٢٧٠].

*رابعاً* : الحديث : "ألحقوا الفرائض بأهلها فما تركت الفرائض فلأولى رجل ذكر" [٢٢ ، جـ١٢ ، ص٢٨].

والفرائض هنا النصف للأخت الشقيقة أو الثلثان للشقيقتين أو النصف للشقيقة والسدس للأخوات لأب فقط. فوجب أن يكون الباقي لأولى رجل ذكر [٢٧ ، جـ ٩، ص، ٢٦٩- ٢٧١ ؛ ١٨ ، جـ ١٣ ، ص٦٠]. ومثل ذلك يقال في بنات الابن. أي إن منطوق الحديث أن صاحبات الفرض لا يشاركن العصبة ، وذلك لأن البنات أو الأخوات هنا صرن صاحبات فرض عندما تكون بنت صلبية أو أخت شقيقة. أي جميع البنات - الصلبيات وبنات الابن - والأخوات الشقيقات أو لأب - صرن صاحبات فرض فيكمل لبنات الابن وللأخوات لأب إلى الثلثين ولا يزدن على ذلك.

*خامساً* : من حيث النظر. لو انفردت بنات الابن مع البنت الصلبية فإنهن لا يزدن على السدس ومثلهن الأخوات لأب مع الأخت الشقيقة. فكذلك لو اختلطن بأخواتهن - أبناء الابن أو الأخوة لأب - لا يقويهن ذلك ، لأن حال الانفراد أقوى من حال الاختلاط. وإذا كن في حال القوة لم يزدن على السدس ، فكذلك في حال الاختلاط لا يزدن على السدس بل هو أحرى [٣٠ ، جـ ٩ ، ص٣٧٦ ؛ ١٣ ، جـ ٢٩ ، ص١٤٢] كما ذكر في المسألة السابقة.

*سادساً* : من حيث النظر أيضاً. بالقياس على العمة مع العم ، وبنت الأخ مع ابن الأخ [٣٠ ، جـ٩ ، ص٣٧٦ ؛ ١٣ ، جـ ٢٩ ، ص١٤٢] . وبيان ذلك أن العمة لو انفردت لم ترث فوجود العم وهو أخوها لا يقويها. أي إن الزيادة على السدس لبنات الابن أو بنات الأب ليست لهن مع عدم المعصب فوجود المعصب لا يقويهن في ذلك.

**المطلب الثاني: قول الجمهور من الصحابة فمن بعدهم**

قال جمهور الصحابة والفقهاء: إذا كانت بنت صلبية واحدة وأولاد ابن - ذكوراً وإناثاً - فللبنت النصف ولأولاد الابن الباقي تعصيباً للذكر مثل حظ الانثيين. ومثل ذلك أولاد الأب مع الأخت الشقيقة فهي ترث النصف، والباقي لهم تعصيبا [٣٠، جـ٩، ص٣٧٦؛ ٣٤، ص ٥٦٩؛ ٣٧، جـ٦، ص١٣؛ ٨، جـ ٩، ص١٥]. واستدلوا بما يلي:

*أولا*: الآية الكريمة: ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِيٓ أَوۡلَٰدِكُمۡۖ لِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِۚ ﴾، والآية: ﴿ وَإِن كَانُوٓاْ إِخۡوَةٗ رِّجَالٗا وَنِسَآءٗ فَلِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِۗ ﴾.

ووجه الدلالة أن بنت الابن مع ابن الابن يشملهما عموم اللفظ فأولاد الابن أولاد. ويجوز أن يكون أول الآية على العموم وآخرها على الخصوص [٣٦، الأصل رقم ٣٧]. مثل قوله تعالى: ﴿ وَمَن قَتَلَ مُؤۡمِنًا خَطَـٔٗا فَتَحۡرِيرُ رَقَبَةٖ مُّؤۡمِنَةٖ وَدِيَةٞ مُّسَلَّمَةٌ إِلَىٰٓ أَهۡلِهِۦٓ ﴾ (النساء، آية ٩٢) فهذا يعم كل مؤمن قتل خطأ.

ثم قال تعالى: ﴿ فَإِن كَانَ مِن قَوۡمٍ عَدُوّٖ لَّكُمۡ وَهُوَ مُؤۡمِنٞ فَتَحۡرِيرُ رَقَبَةٖ مُّؤۡمِنَةٖۖ ﴾ ولم تذكر الدية هنا. فعرفنا أن من قتل في أرض الحرب من المؤمنين مخصوص من العموم في أوّل الآية من حيث وجوب الدية.

وقصارى القول إن البنت الصلبية صاحبة فرض فأعطيت فرضها بمقتضى قوله تعالى: ﴿ وَإِن كَانَتۡ وَٰحِدَةٗ فَلَهَا ٱلنِّصۡفُۚ ﴾ وبقيت الآية على عمومها في حق الأولاد - ذكوراً وإناثاً - فبنات الابن مع ابن الابن عصبة. وكأن صاحب الفرض إذا أخذ فرضه خرج من البنين كأنه لم يكن بالنسبة لما بقي. فصار الباقي بعد الفرض كجميع المال

في حق العصبة ، فلما خرجت البنت شاركت بنات الابن ابن الابن. ولا يخرجن من العصوبة [٣٠ ، جـ ٩ ، ص٣٧٧ ؛ ٣٨ ، جـ ٤ ، ص٤٦٠ ؛١٦ ، جـ٨ ، ص١٠٣ ؛ ٨ ، جـ ٩ ، ص١٥]. ومثل ذلك يقال في الأخوات لأب مع الأخ لأب.

قال ابن كثير رحمه الله : "هذا حكم العصبات من البنين وبني البنين والاخوة إذا اجتمع ذكورهم وإناثهم أعطى للذكر مثل حظ الانثيين (يبين الله لكم أن تضلوا) أي إنما يفرض لكم فرائضه ويحد لكم حدوده ويوضح لكم شرائعه لئلا تضلوا عن الحق بعد البيان" [٢٣ ، جـ ١ ، ص٥٩٤].

*ثانيا* : الإجماع. فقد أجمعت الأمة على أن ولد الابن بمنزلة ولد الصلب ، والأخ لأب بمنزلة الأخ الشقيق إذا لم يكن ثمة ولد صلب ، ولا أخ شقيق [٣٢ ، ص ٨٣ و ص٧٩ ]. قال الشافعي رحمه الله : وولد الابن بمنزلة ولد الصلب في كل - بنات ابن وحدهن أو بنات ابن وأبناء ابن. قال الماوردي : وهذا صحيح وقد انعقد الإجماع عليه ، أن ولد الابن يقومون مقام ولد الصلب إذا عدم ولد الصلب في فرض النصف لإحداهن ، والثلثين لمن زاد ، وفي مقاسمة إخوانهن للذكر مثل حظ الأنثيين ، وفي حجب الأم والزوج والزوجة [١٦ ، جـ ٨ ، ص١٠٣ ؛ ٣٥ ، جـ ١٦ ، ص٨٠]. أي لأنه قول سائر أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم - سوى ابن مسعود - يقرب أن يكون إجماعا. وهو حجة ، لأنهم خير من يفهم كتاب الله وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم.

*ثالثا* : إعمال كل جزء من الآية الكريمة في مجال. يقول الفقهاء : عملنا في حق أولاد الابن بأول الآية. وعملنا في حق الصلبية أو الصلبيتين بما بعدها [١٦ ، جـ٨ ، ص١٠٣ ؛ ٣٥ ، جـ ١٦ ، ص٨٠]. وهو معهود في الشرع. والمعنى بنات الصلب

ذوات فرض.وبنات الابن عصبات بأخيهن. ومثل ذلك يقال في الأخوات لأب لو كان من يعصبهن مع وجود الأخت الشقيقة.

*رابعا* : من حيث النظر أيضا. القياس : يقاس حال صاحب الفرض على حال صاحب الفرض. فنقول لو كان في المسألة أبوان واحد الزوجين وولد ابن - بنين وبنات - أليس يأخذ أصحاب الفروض - الأم والأب والزوج - فروضهم وما بقي فلولد الابن تعصيبا بالإجماع [٣٠ ، جـ ٩ ، ص٣٧٧ ؛ ١٦ ، جـ ٨ ، ص١٠١ ؛ ٨ ، جـ ٩ ، ص١٣]. فكذا في هذه الحالة تأخذ الصلبية فرضها ، وما بقي فللعصبة. أي قياس ما اختلف فيه على ما أجمع عليه .

## المطلب الثالث: المناقشة والترجيح

وبعد النظر في الأدلة يلاحظ ما يلي :

*أولا* : أن المخالفين يقبلون بأن يرث ولد الابن أو ولد الأب بالتعصيب على أن يكون للإناث منهم ما لا يزيد على السدس ، وهذا توريث لهم بالتعصيب. أي إن كونهم يأخذون بالتعصيب أصل لاخلاف فيه ، ويقولون عند عدم البنات الصلبيات أو الأخوات الشقيقات فهم - أي ولد الابن أو ولد الأب - عصبات مطلقا.

ونقول: لماذا يكونون هنا عصبة جزئيا وهناك يكونون عصبات مطلقا ، فإما أن يكونوا عصبات أولا عصبات فلماذا نعطيهم بالتعصيب في حدود السدس؟

*ثانيا* : أنهم يستدلون بالآية الكريمة : : ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِيٓ أَوۡلَٰدِكُمۡۖ ﴾ ، والآية : ﴿ وَإِن كَانُوٓاْ إِخۡوَةٗ رِّجَالٗا وَنِسَآءٗ ﴾. ويقولون هذا إذا ورثوا بالتعصيب لا فيما إذا كانت الإناث ترث بالفرض.

فنقول لماذا لا يحمل لفظ الآية على إذا ما ورثوا بالتعصيب - وهو ظاهر ونص بلا تأويل - بعد أن يأخذ أصحاب الفرض فرضهم. بل كيف تبقى بنت الابن صاحبة فرض مع وجود ابن الابن ومثلها الأخت لأب مع وجود الأخ لأب. وأيهما أولى في هذه الحالة أن تلحق بالبنت الصلبية فتأخذ بالفرض أم تلحق بأخيها فيعصبها؟ بل إن حمل الآية على ما ذهبتم إليه تحكم ظاهر. وأيضاً لم لا نعطيها بالفرض من أول الأمر وقد لا يبقى لابن الابن شي ولا للأخ لأب شي كذلك كما في أب وأم وبنتين وبنت ابن وابن ابن وكذا في زوج وأخت شقيقة وأخت لأب و أخ لأب.

*ثالثاً* : وأما استدلالهم بالإجماع على أن من ترك أختا شقيقة وعشر أخوات لأب وعما أن للشقيقة النصف وللأخوات لأب السدس وما بقي فللعم، ثم يلحقون بهذه المسألة مسألتنا، أي قياس حال الأخوات لأب مع الأخ لأب بحال الأخوات لأب مع العم.

فنقول: هذا قياس مع الفارق. إذ كيف يقاس الأخ لأب على العم والله تعالى يقول: ﴿ وَإِن كَانُوٓاْ إِخۡوَةٗ رِّجَالٗا وَنِسَآءٗ فَلِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِۗ ﴾. بل كيف يكون قياس مع النص؟ وأيضاً فالأخوات لأب في المسألة التي ذكروها أخذن فرضهن المقدر وما بقي فللعصبة وهو العم. وأما هنا فالأخت الشقيقة أخذت فرضها وما بقى فللعصبة وهم الأخوة والأخوات لأب؟ فأي الأمرين أولى بالاعتبار؟

*رابعاً* : وأما استدلالهم بالحديث: "ألحقوا الفرائض بأهلها فما تركت الفرائض فلأولى رجل ذكر، "وقولهم وجب أن يكون لبنات الابن أو لبنات الأب السدس فقط، أو وجب أن يكون الباقي لأقرب رجل فنقول: هذا الإيجاب والإلزام غير مسلم. لأن الحديث "ألحقوا الفرائض بأهلها..." أي من لهم فريضة مقدّرة.

وما بقي فلأولى رجل ذكر، " أي إن كان رجل ذكر فقط. وأما إن كانوا ذكوراً وإناثاً فهم العصبة، كأن المقصود من الحديث وما بقي فللعصبة لا للرجل خاصة بدليل

أنه لو مات عن أبوين وزوجه وإبن وبنات فما بقي بعد الأبوين والزوجة يكون للبنين والبنات ولم يقل أحد ما بقي يكون للبنات في حدود فرضهن وهو الثلثان.

*خامساً*: يقولون: لو انفردت البنات، فبنات الابن لا يرثن مع الصلبيتين شيئاً وعليه فوجود أبناء الابن لا يقويهن، ومثلهن الأخوات لأب مع أختين شقيقتين. فإذا كن في حال الانفراد - وهي الحال الأقوى - لا يرثن، ففي حال الاختلاط - مع ابن الابن، أو لأخ لأب - لا يرثن من باب أولى، بل يكن أضعف.

أقول ليس حال الانفراد أقوى دائما فهن في حال الانفراد يكن من أصحاب الفروض ولم يبق لهن شيء في هذه المسألة وفي حال وجود أخيهن صرن من العصبات.

*سادساً*: قياسهم بنت الابن وهي صاحبة فرض على العمة وهي ليست صاحبة فرض بقولهم بنت الابن في حدود السدس وما زاد فتصير كالعمة - ليست صاحبة فرض - فكما أن العمة لا تقوى بالعم فكذا بنت الابن لا تقوى بابن الابن، ومثلها الأخت لأب. أقول: هذا قياس مع الفارق. فالعمة ليست صاحبة فرض أصلاً. بل ليست وارثة أصلاً فلا يعقل أن تقوى بالعم. بخلاف بنت الابن فهي وارثة فرضاً إذا كانت دون معصب وبالمعصب تقوى وتقاسم في الباقي بعد أصحاب الفروض.

قال الآمدي رحمه الله في الترجيح بين قياسين: أن يكون الحكم في أصل أحدهما قطعياً وفي الآخر ظنياً فما حكم أصله قطعي أولى، لأن ما يتطرق إليه من الخلل بسبب حكم الأصل منفي، ولا كذلك الآخر [٣٩، جـ ٤، ص٢٧٩]. والملاحظ أن قياس جمهور الصحابة في المسالة على ما أصله قطعي. بخلاف القياس الآخر قي مسألة الاختلاط والانفراد. وفي مسألة عدم وجود عاصب لبنت الابن وللأخت لأب. قال السيوطي رحمه الله في *الضوابط*: "الأخ يعصب أخته وابن الأخ لا يعصب أخته لأنها من الأرحام" [٤٠ ص ٧٢٨].

## المبحث الرابع: المملوك والكافر والقاتل هل يحجبون غيرهم.

أجمع أهل العلم على أن الكافر والقاتل والمملوك لا يرثون، وصورة المسألة أن يتوفى مسلم وله ولد كافر أو رقيق أو قاتل لأبيه فهؤلاء لا يرثون، ولكن هل يحجبون غيرهم ممن بعدهم في الدرجة؟ أو هل يحجبون الزوج والأم حجب نقصان؟ قال ابن مسعود رضي الله عنه يحجبون الزوجين والأم حجب نقصان ولا يحجبون من بعدهم حجب حرمان. وقال الجمهور من الصحابة رضي الله عنهم، ومن بعدهم من العلماء رحمهم الله لا يحجبون أحدا حجب حرمان ولا حجب نقصان.

والكلام في هذا البحث يكون في ثلاثة مطالب:

*المطلب الأول*: قول ابن مسعود رضي الله عنه و من تابعهم وأدلتهم.

*المطلب الثاني*: قول جمهور الصحابة رضي الله عنهم ومن تابعهم وأدلتهم.

*المطلب الثالث*: المناقشة والترجيح.

### المطلب الأول: قول ابن مسعود ومن تابعه وأدلتهم

قال ابن مسعود رضي الله عنه: المحرومون يحجبون غيرهم ولا يرثون والمقصود يحجبون المرأة والزوج والأم حجب نقصان، ولا يحجبون غيرهم ونقل عن معاوية رضي الله عنه أن المسلم يرث الكافر ولا عكس [٢٤، جـ١٠، ص٢٧٩؛ ٩، جـ١١، ص٢٧٢].

وكان ابن عباس رضي الله عنهما يرى إذا مات وترك ابنا أو أبا رقيقا فإنه يشترى من ماله ثم يعتق ثم يورث، وبه قال الحسن وإبراهيم [٢٤، جـ١٠، ص٢٧٩؛ ٩، جـ١١، ص٢٧٢].

وبقول ابن مسعود قال أبو ثور وداود الظاهري. وتابع الحسن ابن مسعود في القاتل خاصة دون غيره [٩، جـ ١١، ص٢٧٢؛ ٨، جـ ٩، ص١٧٥]. وكذلك قال الحسن بن صالح ومحمد بن جرير الطبري [٨، جـ٩، ص١٧٥].

وتحرير المسألة كما ذكر الماوردي رحمه الله : أن الممنوعين من الإرث يحجبون ذوي الفروض إلى أقل الفرضين، الزوج من النصف إلى الربع، والزوجه من الربع إلى الثمن، والأم من الثلث إلى السدس، ولا يسقطون العصبة. فالابن الكافر أو المملوك أو القاتل لا يسقط ابن الابن وهكذا. - على قول ابن مسعود [١٥، جـ١، ص١٧٠].

واستدلوا بما يلي:

*أولا* : الحجب غير معتبر بالميراث. أي كون الإنسان حاجبا لغيره لا يتوقف على كونه وارثا. وأصل ذلك الإخوة مع الأبوين، فإن الجمع من الإخوة ينقصون الأم من الثلث إلى السدس - حجب نقصان أو حجب نقل - وهم لا يرثون مع وجود الأب [١٦، جـ ٨، ص٩٠]. وهذا ثابت بالنص القرآني الكريم : ﴿ فَإِن لَّمْ يَكُن لَّهُۥ وَلَدٌ وَوَرِثَهُۥٓ أَبَوَاهُ فَلِأُمِّهِ ٱلثُّلُثُ ۚ فَإِن كَانَ لَهُۥٓ إِخْوَةٌ فَلِأُمِّهِ ٱلسُّدُسُ ۚ ﴾ [١٣ جـ٢٩، ص١٤٨ ؛ ١٨، جـ ١٣، ص٤٥ ؛ ١٦، جـ ٨، ص٩٠ ؛ ٨، جـ ٩، ص١٧٦].

ومعلوم أن الإخوة لا يرثون، بل الباقي يكون للأب إذ أن الإخوة لا يرثون إلا في حال الكلالة - لا والد ولا ولد - وهم في هذه المسألة وإن لم يرثوا لكنهم حجبوا الأم من الثلث إلى السدس وهذا إجماع. وإن ورد عن ابن عباس خلافه. ومثل ذلك الإخوة لأب - عند من يورث الإخوة مع الجد - يعادون الجد مع الإخوة الأشقاء وينقصون نصيبه ثم لا يرثون. أي إن كون المحرومين غير وارثين، لا يمنع أن يحجبوا غيرهم حجب نقصان.

*ثانيا* : قوله تعالى: ﴿ وَلِأَبَوَيْهِ لِكُلِّ وَٰحِدٍ مِّنْهُمَا ٱلسُّدُسُ مِمَّا تَرَكَ إِن كَانَ لَهُۥ وَلَدٌ ﴾، وقوله تعالى ﴿ فَإِن كَانَ لَهُنَّ وَلَدٌ فَلَكُمُ ٱلرُّبُعُ مِمَّا تَرَكْنَ ۚ ﴾، وقوله تعالى : ﴿ فَإِن كَانَ لَكُمْ وَلَدٌ فَلَهُنَّ ٱلثُّمُنُ مِمَّا تَرَكْتُم ۚ ﴾. ووجه الدلالة أن الآيات الكريمة لم تفرق بين كون الولد وارثا أوغير وارث.

أي إن عموم اللفظ يدل على أن وجود الولد - مطلقا - مؤثر على الأم والزوج والزوجه، فالحجب بالولد وبالإخوة ثابت بالنص.

وأما الرق والقتل والكفر فهي موانع من الإرث، ولم يتعرض النص الكريم إلى كون الولد أو الأخ وارثاً. والتقييد بكونه وارثاً زيادة على النص.

وهذا بخلاف حجب الحرمان، لأن حجب الحرمان باعتبار تقديم الأقرب على الأبعد، وهذا التقديم لا يكون إلا إذا كان الأقرب مستحقاً. أما حجب النقصان فيكون باعتبار أن سبب الحجب - وجود الولد أو الإخوة - يوجب أقل النصيبين وهو معتبر شرعاً - معهود بالإخوة مع الأبوين - وعلى ذلك فلا فرق بين كون الولد والأخ وارثا أو غير وارث [٤٠ ، جـ٢ ، ص٦٠ ؛ ١٢ ، جـ٦ ، ص٤٥٣ ؛ ٣٥ ، جـ١٦ ، ص٨٨ ؛ ٤٢ ، ص ١٥٠ ؛ ١٣ ، جـ١٩ ، ص١٤٨].

**المطلب الثاني: قول الجمهور من الصحابة رضي الله عنهم، ومن تابعهم وأدلتهم**

قال عمر وعلي وزيد بن ثابت: من لا يرث لا يحجب، والمملوك والقاتل والكافر لا يرثون ولا يحجبون [١٣ ، جـ ١٩ ، ص١٤٨]. وهو قول جمهور الصحابة رضي الله عنهم [٢٤ ، جـ ١٠ ، ص ص٢٨٠- ٢٨١].

وبه قال قتاده: إذْ روى عنه قوله: لا يحجب القاتل ولا يرث. والعبد واليهودي والنصراني بتلك المنزلة [ ٢٤ ، جـ١٠ ، ص٢٨١ ؛ ٤٣ ، جـ٢ ، ص٣٤٩].

وهو قول جمهور الفقهاء [٤١ ، جـ ٢ ، ص٦٠ ؛ ١٢ ، جـ ٦ ، ص٤٥٣ ؛ ٣٥ ، جـ ١٦ ، ص٨٨ ؛ ٤٢ ، ص ١٥٠ ؛ ١٣ ، جـ١٩ ، ص١٤٨].

قال مالك رحمه الله : الأمر المجتمع عليه ببلدنا، أنه لا يرث المسلم الكافر بقرابة ولا ولاء ولارحم، ولا يحجب أحداً عن ميراثه. قال مالك وكذلك كل من لا يرث، إذا لم يكن دونه وارث فإنه لا يحجب أحداً من ميراثه [٤١ ، جـ ٢ ، ص٦٠]. قال في كتاب

رحمة الأمة : "والكافر والمرتد والقاتل عمداً ومن فيه رق ومن خفي موته لا يحجبون كما لا يرثون بالاتفاق، وعن ابن مسعود يحجبون ولا يرثون" [٤٢ ، ص ١٥٠].

واستدلوا بما يلي :

*أولا* : قولــه تعــالى: ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِيٓ أَوۡلَٰدِكُمۡۖ لِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِۚ فَإِن كُنَّ نِسَآءٗ فَوۡقَ ٱثۡنَتَيۡنِ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَۖ وَإِن كَانَتۡ وَٰحِدَةٗ فَلَهَا ٱلنِّصۡفُۚ وَلِأَبَوَيۡهِ لِكُلِّ وَٰحِدٖ مِّنۡهُمَا ٱلسُّدُسُ مِمَّا تَرَكَ إِن كَانَ لَهُۥ وَلَدٞۚ فَإِن لَّمۡ يَكُن لَّهُۥ وَلَدٞ وَوَرِثَهُۥٓ أَبَوَاهُ فَلِأُمِّهِ ٱلثُّلُثُۚ فَإِن كَانَ لَهُۥٓ إِخۡوَةٞ فَلِأُمِّهِ ٱلسُّدُسُۚ ﴾ (النساء، آية ١١ ).

ووجه الدلالة أن الولد الذي له نصيب وارث. والبنات ذوات الفروض وارثات. أي ولد من أهل الميراث، لأن قوله تعالى: ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِيٓ أَوۡلَٰدِكُمۡۖ لِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِۚ ﴾ يعني الوارثين بدليل أنه نص على نصيبهم، فلم يدخل فيهم المحرومون. وكذلك الآيات التي تعطي أو تمنع أو تنقص فإنما هي بعمومها حسب السياق والسياق تفيد أن يكون الولد أو الأخ وارثاً. ولو أن للمتوفى ابنا مرتدا وبنتا كان للبنت النصف. وكذا ميراث الأبوين فاقتضى أن يكون الإسلام شرطاً في العطف كما كان شرطاً في المعطوف عليه [١٦ ، جـ٨ ، ص٩٠].

*ثانيًا* : من القواعد أن الذي يسقط لعلة فيه هو - رقيق قاتل كافر - لا يحجب ولا يحجب. أما من سقط إرثه لأن غيره حجبه فقد يحجب كما في الإخوة لأبوين [١٨ ، جـ١٣ ، ص٤٥]. وكل من سقط إرثه بعارض سقط حجبه بذلك العارض. وكل من ضعف بوصفه عن حجب الإسقاط ، ضعف بوصفه عن حجب النقصان [ ١٦ ، جـ ٨ ، ص٩٠].

*ثالثاً* : من حيث النظر والاعتبار. أن من ليس وارثاً جعل في استحقاق الميراث كالميت، فكذلك يجعل في حق الحجب كالميت. والممنوع في الميراث للرق أو القتل أو الكفر لا يخرج من أن يكون ولداً أو أخاً [١٣ ، جـ٢٩ ، ص١٤٨]. إذ أن غير الوارث وجوده كعدمه في التأثير.

*رابعاً* : من حيث النظر والاعتبار أيضاً. أن المحروم يعتبر كالأجنبي [٤٣ ، جـ ٢ ، ص٣٤٩ ؛ ٣٥ ، جـ ١٦ ، ص٩٠]. فكما أنه لا أثر للأجنبي في الحجب بالاتفاق فكذلك المحروم، فإنه أجنبي في مسألة الميراث، لأنه لا شأن له في الميراث، فكذلك لا شأن له في الحجب.

*خامساً* : من حيث النظر والاعتبار أيضاً. أجمع أهل العلم بمن فيهم القائلون بأن المحروم يحجب حجب نقصان، على أن المحرومين لا يحجبون حجب حرمان، فالولد القاتل يعتبر معدو ما في حق ولد الولد، والأخ الشقيق القاتل يعتبر معدوما في حق من بعده من أخ لأب أو ابن أخ شقيق وهكذا.

قال في *المبسوط* ، ففي حجب الحرمان يقدم الحاجب على المحجوب في الكل، وفي حجب النقصان يقدم الحاجب على المحجوب في البعض. فإذا شرط هناك صفة الوراثة فكذلك يشترط هنا في حجب النقصان [١٣ ، جـ ٢٩ ، ص١٤٨].

*سادساً* : من حيث النظر أيضاً. أن مما علم بالضرورة أن كل وارث يحجب حجب نقصان إذا ورث، فإن الابن إذا ورث مع أخيه حجبه عن الكل إلى النصف وهكذا كل وراث مع من يشاركه. والابن القاتل أو الرقيق أو الكافر لا يرث مع الابن المسلم ويبقى الميراث كله للمسلم. وللحر ولغير القاتل [١٦ ، جـ ٨، ص٩٠]. أي إن هؤلاء عجزوا عن حجب من يساويهم في النسب - ابن وابن أو أخ وشقيق وأخ شقيق أو أخ لأب وأخ لأب أو أخ لأم وإخوة لأم. فإذا عجزوا عن حجب من يساويهم في النسب فهم أعجز عن حجب من يخالفهم في النسب.

**المطلب الثالث: المناقشة والترجيح**

وبعد النظر في الأدلة يلاحظ ما يلي:

*أولاً*: أن قول ابن مسعود ومن تابعه بأن الحجب غير معتبر بالميراث غير مسلّم بل هو معتبر بالميراث، لأن المحروم يعتبر كالمعدوم في كثير من الأحكام فهو ميت حكماً، أرأيت أن مال المرتد ينتقل إلى ورثته أو إلى بيت المال وإن كان ما يزال حياً، وتبين زوجته ولاحق له في بيت المال ولا ولاية له على مسلم ولا شهادة له. ومثله الرقيق، ومثله القاتل في كثير من الأحكام.

وقولهم باعتبار المحرومين بالإخوة مع الأبوين، قياس مع الفارق بل إن قياس المحرومين على غير الوارثين أولى من قياسهم على الوارثين. فاعتبارهم بابن الأخت وهو غير وارث ولا يؤثر على غيره في الإرث أولى من اعتبارهم بالإخوة مع الأبوين. إذ أن الإخوة وارثون لكن حجبهم الأب

*ثانياً*: وأما استدلالهم بالآية الكريمة: : ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِىٓ أَوْلَـٰدِكُمْ ۖ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ ٱلْأُنثَيَيْنِ ۚ فَإِن كُنَّ نِسَآءً فَوْقَ ٱثْنَتَيْنِ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَ ۖ وَإِن كَانَتْ وَٰحِدَةً فَلَهَا ٱلنِّصْفُ ۚ وَلِأَبَوَيْهِ لِكُلِّ وَٰحِدٍ مِّنْهُمَا ٱلسُّدُسُ مِمَّا تَرَكَ إِن كَانَ لَهُۥ وَلَدٌ ۚ فَإِن لَّمْ يَكُن لَّهُۥ وَلَدٌ وَوَرِثَهُۥٓ أَبَوَاهُ فَلِأُمِّهِ ٱلثُّلُثُ ۚ فَإِن كَانَ لَهُۥٓ إِخْوَةٌ فَلِأُمِّهِ ٱلسُّدُسُ ۚ ﴾ (النساء، آية ١١).

وقولهم إن عموم اللفظ - لفظ الولد أو الأخ مؤثر، غير مسلم أيضاً لأن المقصود ولد وارث أو إخوة وارثون. بدليل أن الولد المحروم لا يؤثر على الأب بالإجماع وبدليل أن المخالف في الدين ليس من الأهل بنص القرآن الكريم: ﴿ قَالَ يَـٰنُوحُ إِنَّهُۥ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ ۖ ﴾ (هود، آية ٤٦).

*ثالثاً* : أن المحروم إذا عجز عن حجب الحرمان فهو عاجز كذلك عن حجب النقصان. ولم يعهد في الشرع أن يكون الشخص مؤثراً وغير مؤثر، فإن قام به وصف التأثير، قام في حق جميع الورثة، وإن عدم وصف التأثير عدم في حق جميع الورثة، إذ أن المسائل ثمة تضطرب ولا تنضبط. وعلى ذلك فالممنوع من الميراث إن كان حاجباً حجب حجب الحرمان، وأن لم يكن حاجباً لم يحجب حجب النقصان.

*رابعًا* : هناك فرق كبير بين انتفاء الإرث لمانع وبين انتفاء المقتضى للإرث. فالممنوع لقتل أو رق أو كفر انتفى مقتضى إرثه أصلاً، وأما الإخوة مع الأبوين فلم يرثوا لوجود الأب الذي أسقطهم، ولهذا فهم يحجبون الأم حجب نقصان وابن الابن يحجب من بعده وأن كان محجوباً بالابن وهكذا. أي إن هؤلاء الذين حجبوا غيرهم من أهل الميراث، في حين أن الممنوعين ليسوا من أهل الميراث.و على هذا فإني ارجح القول بأن المحرومين لا يحجبون أحدا. والله تعالى أعلم وأحكم.

## المراجع


[١] ابن ماجه ، الحافظ أبو عبدالله محمد بن يزيد القزويني (ت ٢٧٥ هـ). *سنن ابن ماجه*. القاهرة: دار إحياء الكتب العلمية، ١٣٧٣هـ .

[٢] الترمذي، الإمام الحافظ أبو عيسى محمد بن سورة (ت ٢٧٩ هـ ). مع شرحه عارضة الأحوذي لإبن العربي (ت ٥٤٣ ). بيروت: دار إحياء التراث العربي بيروت، ١٤١٥ هـ .

[٣] أبو داود، الحافظ سليمان بن الأشعث السجستاني (ت ٢٧٥هـ). سنن أبي داود، *وبهامشه مختارات من كتاب معالم السنن للخطابي*. تحقيق صدقي محمد جميل. بيروت: دار الفكر، ١٤١٤هـ.

[٤] ابن العربي، أبو بكر محمد بن عبدالله (ت ٥٤٣ هـ). *أحكام القرآن*. مراجعة محمد عبدالقادر عطا. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٧هـ.

[٥] الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى اللخمي (ت ٧٩٠ هـ). *الموافقات في أصول الشريعة*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٦] الحاكم، الحافظ أبو عبدالله محمد بن عبدالله (ت ٤٠٥ هـ). *المستدرك على الصحيحين*. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ.

[٧] القرطبي، أبوعبدالله محمد بن أحمد (ت ٦٧١ هـ). *الجامع لأحكام القرآن* . بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.

[٨] ابن قدامة، موفق الدين عبدالله بن أحمد (ت ٦٢٠ هـ). *المغني*. القاهرة: هجر، ١٤١٣ هـ.

[٩] ابن أبي شيبة، الحافظ أبو بكر عبدالله بن أبي شيبة (ت ٢٣٢هـ). *مصنف ابن أبي شيبة (الكتاب المصنف)*. بمباى: الدار السلفية، ١٤٠٢هـ.

[١٠] الغزالي، الإمام أبو حامد محمد بن محمد (ت ٥٠٥ هـ). *المستصفى من علم الأصول وبهامشه فواتح الرحموت لعبدالعلي محمد بن نظام الدين الأنصاري* . بولاق: الأميرية، ١٣٢٤ هـ.

[١١] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر (ت ٨٥٢ هـ). *فتح الباري شرح صحيح البخاري*. القاهرة: دار البيان ١٤٠٩ هـ.

[١٢] نظام، الشيخ نظام ومعه مجموعة من علماء الهند. *الفتاوى الهندية* . بولاق: المطبعة الكبرى ببولاق، ١٣١٠هـ.

[١٣] السرخسي، أبو بكر محمد بن أبي سهل (ت ٤٨٢ هـ). *المبسوط* . القاهرة: دار السعادة، ١٣٣١هـ.

[١٤] ابن رشد، العلامة محمد بن أحمد (ت ٥٩٥هـ). *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٨هـ.

[١٥] الخبري، العلامة أبو حكيم عبدالله بن إبراهيم (ت ٤٧٦هـ). *تلخيص الفرائض*. تحقيق ناصر الفريدي. المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، ١٤١٦هـ.

[١٦] الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب (ت ٤٥٠ هـ). *الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي*. تحقيق الشيخ علي محمد عوض والشيخ عادل عبدالموجود. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ.

[١٧] ابن منظور، العلامة أبو الفضل جمال الدين الإفريقي المصري (ت ٧١١هـ). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ١٤١٤ هـ.

[١٨] القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس (ت ٦٨٢ هـ). *الذخيرة* . تحقيق محمد حجي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٤هـ.

[١٩] البهوتي، الشيخ منصور بن يونس بن إدريس (من علماء القرن الحادي عشر الهجري). *كشاف القناع عن متن الإقناع*. بيروت: دار عالم الكتب، د. ت.

[٢٠] ابن عابدين ، محمد أمين الشهير بابن عابدين (ت ١٢٥٢ هـ). *حاشية ابن عابدين (رد المحتار على الدر المختار)*. بيروت: دار الفكر، ١٤١٢هـ.

[٢١] الشوكاني ، الإمام محمد بن علي (ت ١٢٥٥ هـ ). *نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار* . بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٥٧هـ.

[٢٢] البخاري ، شيخ الإسلام محمد بن إسماعيل (ت ٢٥٦ هـ ). *صحيح البخاري* مطبوع مع شرحه *فتح الباري* لابن حجر . القاهرة: دار البيان ، ١٤٠٩ هـ.

[٢٣] ابن كثير ، الإمام الحافظ عماد الدين أبو الفداء إسماعيل الدمشقي (ت ٧٧٤هـ ). *تفسير القرآن العظيم*. القاهرة: دار التراث العربي ، د.ت.

[٢٤] الصنعاني ، الحافظ أبوبكر عبدالرزاق بن همام (ت ٢١٩هـ). *مصنف عبدالرزاق (المصنف)*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣ هـ .

[٢٥] داماد أفندي ، المحقق عبدالله بن الشيخ محمد بن سبيمان. *مجمع الأنهر شرح ملتقى الأبحر*. استنبول: دار الطباعة العامرة، ١٣١٧هـ.

[٢٦] الجصاص ، أبو بكر أحمد بن علي الرازي (ت ٣٧٠ هـ).*أحكام القرآن* . مكة المكرمة: المكتبة التجارية، ١٤١٣هـ.

[٢٧] ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد (ت ٤٥٦ هـ).*المحلى* . بيروت: دار الآفاق الجديدة.

[٢٨] النيسابوري ، الإمام الحافظ أبو الحسن مسلم بن الحجاج (ت ٢٦٣ هـ ). *صحيح مسلم (الجامع الصحيح)* . استنبول: دار الطباعة العامرة ، ١٣٣٤ هـ.

[٢٩] ابن تيمية ، شيخ الإسلام أحمد بن عبدالحليم (ت ٧٢٨ هـ).*مجموع فتاوى ابن تيمية* . القاهرة: إدارة المساحة العسكرية ، ١٤٠٤هـ.

[٣٠] ابن نجم ، زين الدين الحنفي (ت ٩٧٠ هـ) . *البحر الرائق شرح كنز الدقائق وتكملته لمحمد الطوري*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨ هـ .

[٣١] المدخلي، يزيد بن محمد بن هادي. *الأفنان الندية شرح منظومة السبل السوية لفقه السنن المروية* . الإسكندرية: دار علماء السلف، ١٤١٣ هـ .

[٣٢] ابن المنذر، أبو بكر محمد بن ابراهيم النيسابوري (ت ٣١٨ هـ).*الإجماع*. الرياض: دار طيبة، ١٤٠٢هـ.

[٣٣] الأحسائي: عبدالعزيز حمد آل مبارك الأحسائي. *تبيين المسالك شرح تدريب السالك إلى أقرب المسالك*. بيروت: دار الغرب الإسلامي ، ١٤١٥هـ.

[٣٤] القرطبي، شيخ الإسلام أبوعمر يوسف بن محمد بن عبدالبر (ت ٤٦٣هـ).*الكافي في فقه أهل المدينة المالكي*. بيروت: دار الكتب ، ١٤١٣هـ.

[٣٥] النووي، الإمام أبوزكريا يحيى بن شرف (ت ٦٧٦ هـ). *المجموع شرح المهذب مع تكملته للشيخ محمد بخيت المطيعي*. القاهرة: المطبعة المنيرية، ١٣٤٤ هـ.

[٣٦] الكرخي، أبو الحسن عبيد الله بن الحسين (ت ٣٤٠ هـ). *رسالة الإمام أبي الحسن في الأصول مع شواهدها*. القاهرة: مطبعة الإمام، ١٣٩٢هـ.

[٣٧] النووي، الإمام أبوزكريا يحيى بن شرف (ت ٦٧٦ هـ). *روضة الطالبين*. بيروت: المكتب الإسلامي، د.ت.

[٣٨] الدسوقي، شمس الدين الشيخ محمد عمر (ت ١٢٣٠ هـ). *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير للدردير*. بيروت: دار إحياء الكتاب العربي، د.ت.

[٣٩] الآمدي، علي بن محمد، *الإحكام في أصول الأحكام*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٦ هـ.

[٤٠] السيوطي، الإمام جلال الدين عبدالرحمن أبوبكر (ت ٩١١هـ). *الأشباه والنظائر في قواعد وفروع الشافعية*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤١٧ هـ.

[٤١] ابن أنس، الإمام مالك بن انس الأصبحي (ت ١٧٩ هـ). *الموطأ*. مطبوع مع شرحه تنوير الحوالك للسيوطي. بيروت: دار الفكر، ١٤١٦هـ.

[٤٢] العثماني، أبو عبدالله محمد بن عبدالرحمن الدمشقي (من علماء القرن الثامن الهجري). *رحمة الأمة في اختلاف الأئمة*. بيروت: دار الفكر، ١٤١٦ هـ.

[٤٣] الحلبي، إبراهيم بن محمد بن إبراهيم (ت ٩٥٦ هـ). *ملتقى الأبحر*. تحقيق ودراسة وهبي سليمان الألباني. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٩ هـ.

# Ibn Massoud's Opinions on Inheritance

**Ali Mohammed Al-Omari**
*Associate Professor, Department of Islamic Studies,*
*College of Education, King Saud University,*
*Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract.** Ibn Massoud, may Allah be pleased with him, had opinions that were at variance with the opinions of other companions of the Prophet, peace and blessing of Allah be on him. These matters were in the *ijthihad* field, interpretative opinions. Of these issues, six in the field of inheritance, become famous because of the uniquencess of his opinion. His opinions in these six matters were adopted by some of these scholars who cam after him and by some of Al-Zahria, those who take things at face value.

This paper presents the most significant evidence that Ibn Massoud used and the evidence of other scholars and the way both sides presented their evidence. The writers found that the evidence presented by the other scholars had more weight on their side than on the side of Ibn Massoud on all six issues.

The researcher finds that judges may take the opinion of Ibn Massoud at a certain time or country in the area of dividing inhertance. This is so because Ibn Massoud's opinions are acceptable and those who disagree with him are not necessarily more accurate.

The researcher collected all the evidence and the proofs offered and showed their bearings on the issues. He also discussed all the evidence and gave his opinion as to which has more weight.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤١٣-٤٤١ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

# موقف المترفين من دعوة الرسل

**حسين جابر بني خالد**
*أستاذ مشارك، قسم أصول الدين، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية،*
*جامعة اليرموك، اربد، الأردن*
(قدم للنشر في ١٤٢١/٦/٢٦هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/١٠/٢٠هـ)

**ملخص البحث**. يهدف هذا البحث إلى بيان مفهوم المترفين في اللغة واصطلاح العلماء، ومعرفة آثار هذه الفئة على أفراد المجتمع، وإلقاء الضوء على أساليب المترفين في وقوفهم ومعاندتهم لدعوة الأنبياء الذين بعثوا فيهم، ثم معرفة الأسباب التي جعلتهم يقفون هذا الموقف السلبي، ومعرفة النتيجة التي ينتهي إليها مصيرهم في الدنيا والآخرة.

## المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فإن البشرية تسعى جاهدة لتعيش حياة آمنة مطمئنة، وتأبى طائفة منهم إلاّ أن تعيش لنفسها فقط، فهي تغرق نفسها في الشهوات والملذات، فتحوّل حياة الذين يعيشون

معهم إلى ظلم وقتل وسلب ونهب، فتنشأ في مثل هذه المجتمعات الخصال القبيحة، وينتشر فيها الفساد، فتكون النهاية المؤلمة للجميع هي التدمير.

والمتتبع لآيات القرآن الكريم يجد أن هذه الطائفة هم معظم المترفين، وهم الذين يقفون من دعوة الرسل عليهم السلام موقف الرفض والعداوة، وأن هذا الموقف يتكرر من أمثالهم في المجتمعات في كل زمان ومكان، فهم من أكبر المعاندين للرسل، والمحرضين لعامة الناس للوقوف في وجه الرسل ودعوتهم، وإلحاق الأذى بهم وبأتباعهم من تعذيب وقتل وتشريد، على الرغم من أن الرسل وأتباعهم يحملون لهؤلاء كل خير وسعادة في الدنيا والآخرة.

لذلك جاءت هذه الدراسة لبحث موقف المترفين من دعوة الرسل مكونة من تمهيد وخمسة مباحث.

وأما التمهيد فقد بينتُ فيه مفهوم المترف لغةً، وذكرت الشواهد على هذا المفهوم من القرآن، وبيّنتُ أنّ معنى المترف يدور حول سعة العيش والبذخ فيه، مع وجود الرياسة والسلطة، وبيّنتُ كذلك تطابق المفهوم اللغوي مع اصطلاح العلماء للمترفين، وما يترتب على هذا المفهوم من غلظة القلب، وإفساد الفطرة، وإصرار على الباطل.

أما المبحث الأول، فقد بيّنتُ فيه أثر المترفين على مجتمعاتهم التي يعيشون فيها، من سيطرةٍ وظلمٍ وتدمير لهذه المجتمعات، للقضاء عليها في نهاية المطاف قضاءً تاماً، وذلك لما يتمتع به المترفون من سلطة على أقوامهم، وانقيادٍ لهم، لذلك سلّط الله تعالى العذاب الشديد عليهم، وهو عذاب عام شامل.

وأما المبحث الثاني، فقد بيّنتُ فيه موقفهم من دعوة الرسل، وهو متمثل بالرفض التام لكل ما جاءوا به، وعدم الاستجابة لدعوتهم مهما رافقها من أدلة صادقة على صحة دعوتهم، وأوردت بعض الآيات التي تحدثت عن موقفهم هذا، وأنهم – أي

المترفون- يقلدون بعضهم بعضاً في كل زمان، وذلك برفضهم لدعوة الرسل عليهم السلام.

وأما المبحث الثالث، فقد بيّنتُ فيه الدواعي التي جعلت المترفين يقفون هذا الموقف العدائي لدعوة الرسل، وهي إغراقهم في الملذات، مما جعل ذلك حائلاً بينهم وبين الاستجابة لنداء الخير، وامتثالهم لأمر الله تعالى في سلوكهم وتصرفاتهم، والذي سيؤدي إلى تحجيم ترفهم وبذخهم، وضياع سلطانهم وسيطرتهم على مجتمعاتهم، وفقدانهم لهذه المكانة الرفيعة التي يتمتعون فيها بين شعوبهم.

وأما المبحث الرابع، فقد بيّنتُ فيه الأساليب التي اتخذها المترفون في مقاومة دعوة الرسل، وهي اتهامهم بالكذب، والسحر، والسّفه، والجنون، وأنّ ما يأتون به من آيات بيّنات هو شعر، وتهديدهم للأنبياء بالقتل أو الضرب أو الطرد، في حالة إصرارهم على دعوتهم، وقولهم بأنّ القرآن الكريم أساطير وخرافات، وخداعهم لعامة الناس بما عندهم من نعيم بأنهم مقربون إلى الله تعالى، وطلبهم من الرسل ما يقصد به التعجيز والاستهتار.

وأما المبحث الخامس، فقد بيّنتُ فيه مآل المترفين في الحياة الدنيا، من قتل على أيدي المؤمنين، واستئصالهم لهم كما حصل لقوم هود، وقوم لوط وغيرهم من الأمم المستكبرة، أو خسِف بهم وبممتلكاتهم كما حصل لقارون؛ وأما يوم القيامة فينتظرهم عذاب أليم في نار جهنم وبئس المصير.

نتائج البحث، وقد ذكرت فيه النتائج التي توصلت إليها من خلال البحث.

وفي الختام أسأل الله تعالى أن أكون قد وُفّقت في عرض هذا الموضوع على حسب ما يسّره الله تعالى لي من معلومات، وأن ينفع به المسلمين. وأن يغفر لي ما أخطأت فيه وما قدّمت وأخّرت، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

## التمهيد

قبل أن نبحث موقف المترفين من دعوة الرسل لا بد لنا أن نتعرف على مفهوم المترف في اللغة وكذلك مفهوم المترف عند علماء المسلمين.

مفهوم المترف: ورد في قاموس اللغة أن الترفة بالضم: النعمة وسعة العيش، وأترفته النعمة وسعة العيش أي أطغته، وقيل أترفته نعمه، ومنه قوله تعالى: ﴿ مَآ أُتۡرِفُواْ ﴾ [هود، آية ١١٦]، أي ما نعّموا. وترفته تتريفاً أي أطرته. وأترف فلان: أصر على البغي، وإنما سمي المتنعّم المتوسّع في ملاذّ الدنيا وشهواتها مترفاً لأنه مطلق له لا يمنع من تنعّمه، والمترف الجبّار وبه فسّر قوله تعالى: ﴿ أَمَرۡنَا مُتۡرَفِيهَا ﴾ [الإسراء، آية ١٦]، أي جباريها، وقيل أولي الترفة، أراد رؤساءها وقادة الشر منها. وتترف أي تنعّم واستغرق وطغى، نقله الزمخشري والصاغاني [١، جـ٦ ، ص ص٤٩، ٥٠]. وقيل التتريف حسن الغذاء، وصبيّ مترف إذا كان منعّم البدن مدللاً [٢، جـ١٠ ص٣٦٠].

ومن الملاحظ أن المعنى اللغوي للمترف يدور حول سعة العيش والبذخ فيه، مع وجود الرياسة والسلطة، لتمكينه من إطلاق نفسه في الشهوات، وطلب المزيد من ملاذ الدنيا، والتفنّن في تحصيلها حتى تطغيه عن أمر الله والوقوف عند حدوده، كما قال تعالى: ﴿ كَلَّآ إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَيَطۡغَىٰٓ ۝ أَن رَّءَاهُ ٱسۡتَغۡنَىٰٓ ﴾ (العلق، الآيتان ٦، ٧).

ولذلك جاء وصف المترفين عند العلماء مطابقاً لما ورد في مفهوم اللغة، "فالمترفون في كل أمة هم طبقة الكبراء الناعمين، الذين يجدون المال والخدم والراحة، فينعمون بالدعة والراحة والسيادة، حتى تترفهم نفوسهم -أي تطغيهم- وترتع في الفسق والمجون، وتستهتر بالقيم والمقدسات والكرامات، وتنتهك الأعراض، وتعتدي على الحرمات، وهم الذين ينهشون في الأمة، حتى تفقد الأمة عناصر قوتها، وأسباب بقائها فتهلك وتطوى صفحتها" [٣، جـ١٥ ، ص٢٢١٧].

"فإتراف النعمة للإنسان إذن إبطارها وإطغاؤها له، وذلك إشغال لنفسه حتى يغفل عمّا هو مطلوب منه، فيكون الإنسان بذلك مترفا، متعلّقاً بما عنده من نعم الدنيا وما يطلبه منها سواءً أكانت قليلة أم كثيرة.

فالترف يغلّظ القلوب، ويفقدها الحساسية، ويفسد الفطرة، فلا ترى دلائل الهداية، فتستكبر على الهدى، وتصر على الباطل، ولا تتفتح للنور" [٣، جـ٢٢، ص٢٩١٠].

ونظراً لما يولّده الترف في نفوس أصحابه من التكبّر على المجتمعات التي يعيشون فيها فلا بدّ لنا أن نلقي الضوء على مفهوم الكبر.

فالكبر لغة بالكسر: "العظمة، وكذلك الكبرياء، وكبر الشيء بسكون الباء: معظمه. قال تعالى: ﴿ وَٱلَّذِى تَوَلَّىٰ كِبْرَهُۥ ﴾ (النور، آية ١١) [٤، جـ٢، ص٨٠١].

والكبر اصطلاحاً: هو توهم الشخص نفسه أنه أمر عظيم فوق ما هو، وهذا هو الاختيال والخيلاء والمخيلة، وهو أن يتخيّل عن نفسه ما لا حقيقة له.

والمتكبر يريد العلوّ في الأرض والفخر على الناس وإرادة الرئاسة والسلطان، حتى يبلغ به الأمر إلى مزاحمة الربوبية كفرعون، ومزاحمة النبوة.

وقد قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ ﴾ (لقمان، آية ١٨)، وقال عليه الصلاة والسلام: "الكبر بطر الحق وغمط الناس" فبطر الحق جحده ودفعه [٥، جـ٢، ص٨٩؛ ٦، حـ٢، ص٣٤٦].

وأما مفهوم الرسل لغة فيقال: "أرسلتُ فلاناً في رسالة فهو مرسل ورسول، والجمع رُسْلٌ ورُسُلٌ. والرسول أيضاً الرسالة ومنه قول ابن كثير:

لقد كذب الواشون ما بحتُ عندهم بسرٍّ ولا أرسلتهم برسول

وقوله تعالى: ﴿ إِنَّا رَسُولُ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ ( الشعراء، آية ١٦ ) ولم يقل رسل رب العالمين لأنّ فعولاً وفعيلاً يستوي فيها المذكر والمؤنث والواحد والجمع، مثل عدو وصديق" [٤، جـ٤ ، ص١٧٩].

وأما مفهوم الرسول اصطلاحاً فهو "المكلف من قبل الله تعالى بتبليغ شريعته لخلقه، وهذه النبوّة اصطفاء من الله تعالى، ويدل على ذلك قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ ٱصْطَفَىٰٓ ءَادَمَ وَنُوحًا وَءَالَ إِبْرَٰهِيمَ وَءَالَ عِمْرَٰنَ عَلَى ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ (آل عمران، آية ٣٣) [٧، ص٢٦٧].

## المبحث الأول : أثر المترفين على مجتمعاتهم

عرفنا فيما سبق أن المترفين يتمتعون بمنزلة مهمة في المجتمع، فهم الوجهاء والرؤساء، وهم أهل الرأي النافذ نظرا لمركزهم الاجتماعي، وما هم فيه من وضع مالي وسيطرة على من حولهم، فهم يملكون المال والسلطان، وهما من أكبر عوامل خضوع المجتمع لمن يملكهما.

وأثر المترفين في مجتمعاتهم ظاهر جدا، إذ إن الناس يتأثرون بالأحوال أكثر من تأثرهم بالأقوال، فحال الشخص هو الذي يفرض قبول رأيه في المجتمع، وليس ما يقوله، كما قال الشاعر في امرأة شيخه [٨، جـ١ ، ص٩٢].

إذا قالت حذام فصدقوها      فإن القول ما قالت حذام

والمترفون جبارون ومتسلطون على أقوامهم، والناس منقادون إليهم ومتأثرون بآرائهم إما طوعا للانخداع بما هم عليه من حال، وإما كرها وخوفا من بطشهم وتسلطهم، ولذلك فإن دورهم في المجتمعات خطير جدا، لانقياد عامة الناس إليهم، وخوفهم الشديد من مخالفتهم.

"لذلك نجد أن القرآن الكريم قدجعل الأخذ عليهم في العذاب كما ورد في قوله تعالى: ﴿ حَتَّىٰٓ إِذَآ أَخَذْنَا مُتْرَفِيهِم بِٱلْعَذَابِ ﴾ ( المؤمنون، آية ٦٤ )، لأنهم الذين أضلوا عامة قومهم، ولولا نفوذ كلمتهم على قومهم لاتبعت الدهماء الحق، لأن العامة أقرب إلى الإنصاف إذا فهموا الحق، بسبب سلامتهم من معظم دواعي المكابرة من توقع تقلّص سؤدد وزوال نعيم" [٩، جـ١٨ ، ص٨٢].

والمترفون يتسببون في تدمير مجتمعاتهم والقضاء عليها قضاء تاما، بسبب فسقهم وانتهاكهم لحرمات الله تعالى، فعند ذلك يأمر الله تعالى بتدمير ذلك المجتمع الذي يعيث فيه المترفون فساداً. قال تعالى: ﴿ وَإِذَآ أَرَدْنَآ أَن نُّهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُواْ فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا ٱلْقَوْلُ فَدَمَّرْنَٰهَا تَدْمِيرًا ﴾ (الإسراء، آية ١٦). "فالله سبحانه وتعالى إذا أراد أن يهلك أهل قرية بعد قيام الحجة عليهم، وإرسال الرسل إليهم، أمر مترفيها، أي رؤساءها وسادتها بالطاعة واتباع الرسل أمراً بعد أمر، فكرّر عليهم، وبيّنة بعد بيّنة تأتيهم بها، إعذاراً للعصاة وإنذاراً لهم، وتوكيداً للحجة عليهم، ففسقوا فيها بالمعاصي، وأبوا إلا تماديا في العصيان والكفران، فوجب حينئذ عليها الوعيد، فأهلكناها إهلاكا، وإنما خص المترفين وهم المنعمون والرؤساء بالذكر، لأن غيرهم تبع لهم، فيكون الأمر لهم أمرا لأتباعهم، وقد روي عن ابن عباس وسعيد بن جبير أن معناه: أمرناهم بالطاعة فعصوا وفسقوا، ومثله أمرتك فعصيتني، ويشهد لصحة هذا التأويل الآية المتقدمة وهي قوله تعالى: ﴿ مَّنِ ٱهْتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهْتَدِى لِنَفْسِهِۦ ﴾ إلى قوله تعالى: ﴿ وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّىٰ نَبْعَثَ رَسُولًا ﴾" (الإسراء، آية ١٥) [١٠، جـ١٥ ، ص٣٠].

"فإهلاك القرية هنا إهلاك استئصال، لم يبق منها شيء أبدا، فهو تدمير وتخريب بالكامل، وذلك لتمردهم واجتراحهم السيئات، وارتكابهم كبائر الإثم والفواحش" [١١ ، جـ١٥ ، ص٢٥]. قال القاشاني: "إن لكل شيء في الدنيا زوالا، وزواله بحصول

استعداد يقتضي ذلك. وكما أن زوال البدن بزوال الاعتدال، وحصول انحراف يبعده عن بقائه وثباته، فكذلك هلاك المدينة وزوالها بحدوث انحراف فيها عن الجادة المستقيمة التي هي صراط الله، وهي الشريعة الحافظة للنظام.

فإذا جاء وقت إهلاك القرية، فلا بد من استحقاقها للهلاك، وذلك بالفسق والخروج عن طاعة الله، فلما تعلّقت إرادته تعالى بإهلاكها، تقدمه أولاً بالضرورة فسق من أصحاب الترف والتنعم، بطراً وأشراً بنعمة الله واستعمالاً لها فيما لا ينبغي، وذلك بأمر من الله وقدر منه، لشقاوة تلزم استعداداتهم، وحينئذ وجب إهلاكهم" [١٢، جـ١٠، ص٢١٥].

"وقيل: إن معنى قوله تعالى: ﴿ أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا ﴾ (الإسراء،آية ١٦)، أي أكثرنا مترفيها في المجتمع، أي جعلنا أكثر أفراد المجتمع من المترفين الفاسقين، فأصبحوا هم الصبغة المعروفة والمشاهدة في المجتمع الذي يعيشون فيه، فاستحقوا بذلك عذاب الله تعالى بتدميرهم وإهلاكهم جميعا" [١٣، جـ٢، ص٢٤٢].

أقول: وهذا المعنى يؤكده جواب النبي صلى الله عليه وسلم لعائشة رضي الله عنها، عندما سألته قائلة: أنهلك وفينا الصالحون؟ قال: "بلى إذا أكثر الخبث" [١٤، جـ١٣ ص١١]. والفتنة عندما تقع بقوم ليست مقتصرة على الظالمين الفاجرين منهم، بل إنها تتعدى ذلك لتشمل كل أفراد المجتمع الذين يعيشون معهم، قال تعالى: ﴿وَٱتَّقُواْ فِتْنَةً لَّا تُصِيبَنَّ ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ مِنكُمْ خَآصَّةً وَٱعْلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ﴾ (الأنفال، آية ٢٥). وقيل: معنى قوله تعالى: ﴿ أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا ﴾ (الإسراء، آية ١٦) "أي جعلنا المترفين أمراء ومسؤولين عن المجتمع الذي هم فيه، فعاثوا في الأرض فساداً فاستحقوا هم ومن معهم الإهلاك والتدمير" [١٥، جـ٥، ص١٦٣].

## المبحث الثاني: موقف المترفين من دعوة الرسل

لقد وقف المترفون في مختلف العصور من دعوة الرسل الذين أرسلوا إليهم موقفاً واحداً، لم يتغيّر ولم يتبدّل، وإن تغير الزمان وتبدّل المكان، وهو الرفض لما جاءت به الرسل، ومناصبتهم العداوة والبغضاء. ومعظم المكذبين من الأمم هم أهل النعم وسعة العيش، قال تعالى: ﴿ وَذَرْنِي وَٱلْمُكَذِّبِينَ أُوْلِي ٱلنَّعْمَةِ وَمَهِّلْهُمْ قَلِيلًا ﴾ (المزمل، آية ١١).

ومما ورد في القرآن الكريم عن المترفين قوله تعالى: ﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَا فِي قَرْيَةٍ مِّن نَّذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَآ إِنَّا بِمَآ أُرْسِلْتُم بِهِۦ كَٰفِرُونَ ﴾ [ سبأ، آية ٣٤ ]. "فالله تعالى يقول مسلياً نبيّه محمداً صلى الله عليه وسلم، وآمراً له بالتأسي بمن قبله من الرسل، ومخبره بأنه ما بعث نبياً في قرية إلا كذبه مترفوها، واتبعه ضعفاؤها، كما حصل مع نوح وصالح عليهما السلام من قبله" [١٦، جـ٣، ص٥٤٨].

"وكلما بعث نذير إلى قومه ينذرهم بأس الله من أن ينزل بهم على معصيتهم لله تعالى، قال كبراؤهم ورؤساؤهم في الضلالة كما قال قوم فرعون من المشركين به، إنا بما أرسلتم به من النذارة، وبعثتم به من توحيد الله والبراءة من الآلهة والأنداد كافرون" [١٧، جـ٢٢، ص٦٦].

ويذكر الله تعالى كذلك حكاية عن المتكبرين من قوم صالح قوله تعالى: ﴿ قَالَ ٱلْمَلَأُ ٱلَّذِينَ ٱسْتَكْبَرُواْ مِن قَوْمِهِۦ لِلَّذِينَ ٱسْتُضْعِفُواْ لِمَنْ ءَامَنَ مِنْهُمْ أَتَعْلَمُونَ أَنَّ صَٰلِحًا مُّرْسَلٌ مِّن رَّبِّهِۦ ۚ قَالُوٓاْ إِنَّا بِمَآ أُرْسِلَ بِهِۦ مُؤْمِنُونَ . قَالَ ٱلَّذِينَ ٱسْتَكْبَرُوٓاْ إِنَّا بِٱلَّذِىٓ ءَامَنتُم بِهِۦ كَٰفِرُونَ ﴾ (الأعراف، الآيتان ٧٥، ٧٦). "قال هؤلاء المتكبرون للمؤمنين به من أهل المسكنة من أتباع صالح وهم دونهم في الشرف والسؤدد: إنّا أيها القوم بالذي آمنتم به وصدقتم به بنبوّة صالح، وأن الذي جاء به حق من عند الله كافرون، وجاحدون ومنكرون لا نصدقه به ولا نقر" [١٧، جـ٨، ص١٣٢]

. "وقيل إنّ رئيس قوم صالح جندع بن عمر ومن معه قد آمن ولكن صدّ غيرهم عن الاستجابة ذؤاب ابن عمرو والحباب صاحب أوثانهم استكبارا" [١٦، جـ٢ ، ص٢٢٨]. وقوله تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ مَآ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِّن نَّذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَآ إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّقْتَدُونَ ﴾ (الزخرف، آية ٢٣).

"ومثل هذا المقال المتناهي في الشناعة -وهو الاحتجاج بما كان عليه الآباء- قالت الأمم من قبلك لإخوانك يا محمد من الأنبياء، فلم نرسل قبلك في قرية رسولاً إلا قال رؤساؤها وكبراؤها: إنا وجدنا آباءنا على ملة ودين وإنا على منهاجهم سائرون، نفعل مثل ما فعلوا، ونعبد ما كانوا يعبدون. فقومك أيها الرسول ليسوا ببدع في الأمم، فهم قد سلكوا نهج من قبلهم من أهل الشرك في إجاباتهم بما أجابوك به، واحتجاجهم بما احتجوا به لمقامهم على دينهم الباطل" [١١، جـ٢٥ ، ص٨٠].

فالتشبث إذاً بذيل التقليد من المترفين، ليس أمراً خاصاً في أمة من الأمم، بل هو دأب المترفين في كل زمان ومكان، فالترف الذي ورثوه عن الآباء والأجداد، هو الذي يدعوهم إلى التقليد وعدم الإمعان والنظر في الحق وأتباعه.

ولذلك فإننا نجدهم في المجتمعات المعاصرة يقفون في وجه الدعاة والوعاظ، يناصبوهم العداء، ويتصدون لدعوتهم، ويشوّشون عليها للحيلولة بينهم وبين أفراد المجتمع لمنعهم من الاستجابة لهم.

فهم يعرفون أنّ دخول هذه المجتمعات في دين الله، يكشف لهم عن حقائق هؤلاء المترفين، فتزول مكانتهم وما كانوا يتمتعون بسببها من تسلّط عليهم.

## المبحث الثالث: دواعي وقوف المترفين من الرسل وأتباعهم هذا الموقف

إذا نظرنا إلى ما عليه المترفون من أحوال، فإننا نستطيع معرفة سبب هذا العداء الشديد الذي نجده بين المترفين ودعوة الرسل، ومن خلال ذلك يمكننا أن نذكر الأسباب التالية:

١ - إن ما يتمتع به المترفون من سعة العيش وإغراق لأنفسهم في الملذات، غطى على عقولهم وأحاسيسهم تجاه ما يطلب منهم، فأصبحت عقولهم وجوارحهم لا تستجيب إلا لتلك الأحوال التي هم عليها، فلذلك لا يستطيعون إمعان النظر في أهمية ما جاء به الرسل، وإدراك الخير في هذه الدعوات التي تعود عليهم بالنفع العظيم في الحياة الدنيا والآخرة.

٢ - معرفتهم بأن استجابتهم للرسل ستقيدهم في الإنفاق والتصرف في الأموال ضمن قواعد منضبطة حسب الأصول الشرعية التي يطالبهم بها الدين، وهذا أمر لا يقبلون به أبدا، خاصة وأنهم قد أدمنوا على هذه الأحوال التي هم عليها، فكيف يسلمون بسهولة في تركها، وتحمل فراقها بعد أمد بعيد من التعايش معها؟ وإذا فعل أحدهم فعلا من هذه الأفعال المخالفة للشرع عوقب على ذلك، فكيف يخضع المترف نفسه لهذا النظام الذي يحاسبه على كل صغيرة وكبيرة؟

٣ - ما هم عليه من رئاسة وجاه وسلطان، فهم الآمرون الناهون، وإليهم يرجع الأمر كله في شؤون الذين يعيشون معهم، يقتلون ويظلمون ويسلبون، ويفعلون كل شيء يريدون فعله، دون أن يستطيع أحد أن يقول لهم لم أو كيف. فإذا اتبعوا الرسل فإن الأمر سيكون عند ذلك لله ورسوله، والناس في مجتمعهم هم الذين يقررون إن كانوا يصلحون للقيادة وولاية الأمر، وذلك حسب معايير الشرع، الذي جاء به الرسل أم لا، فهم يعلمون تمام العلم بأن القيادة وإطلاق اليد في أمور المجتمع الذي هم عليه سيتحول عنهم، ويصبحون مثلهم مثل غيرهم محاسبين أمام شرع الله الذي لا فرق في تطبيقه بين غني وفقير، وآمر ومأمور، وقوي وضعيف.

٤ - إحساس المترفين بأن لهم مكانة مرموقة في المجتمع لا يصل إليها إلا من كان مثلهم، فكيف يقبلون لأنفسهم التعايش مع من أدنى منهم منزلة في الجاه والسلطان،

والمال والممتلكات خاصة وأن معظم أتباع الرسل في بداية الدعوة هم من هؤلاء الضعفاء والمساكين والفقراء؟

لذلك جعلوا وجود أمثال هؤلاء في صفوف أتباع الرسل حجة على عدم قبولهم لدعوتهم، واستجابتهم لهم، قال تعالى حكاية عنهم: ﴿ فَقَالَ ٱلْمَلَأُ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ مِن قَوْمِهِۦ مَا نَرَىٰكَ إِلَّا بَشَرًا مِّثْلَنَا وَمَا نَرَىٰكَ ٱتَّبَعَكَ إِلَّا ٱلَّذِينَ هُمْ أَرَاذِلُنَا بَادِىَ ٱلرَّأْىِ وَمَا نَرَىٰ لَكُمْ عَلَيْنَا مِن فَضْلٍۭ بَلْ نَظُنُّكُمْ كَٰذِبِينَ ﴾ (هود، آية٢٧). ولذلك طلبوا من الرسل طرد هؤلاء الضعفاء والمساكين إذا ما أرادوا منهم الإيمان بدعوتهم، مع أنهم ليسوا صادقين في دعواهم، وإنما الهدف ضرب مصداقية الرسل في احترام الناس جميعا، وإظهار التناقض في دعوتهم، قال تعالى حكاية عن نوح مع قومه: ﴿ وَمَآ أَنَا۠ بِطَارِدِ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ ۚ إِنَّهُم مُّلَٰقُواْ رَبِّهِمْ وَلَٰكِنِّىٓ أَرَىٰكُمْ قَوْمًا تَجْهَلُونَ ﴾ (هود، آية ٢٩).

وهذه الدواعي التي تجعل هؤلاء المترفين يرفضون الاستجابة لدعوة الرسل، نجدها كذلك في المجتمع المعاصر، فما لدى معظم هؤلاء المترفين المعاصرين من أموال وممتلكات، وما يتمتعون به من تصرف مطلق في أمور حياتهم وغيرهم ممن يتعايشون معهم، وما هم عليه من رئاسة وشعور بأنهم أفضل من غيرهم، يجعلهم يرفضون هذه الدعوة، لأنها تجعلهم مسؤولين عن كل ما يصدر منهم أمام الشرع، فكيف يقبلون بزوال هذه الأمور التي أشربت في نفوسهم؟

### المبحث الرابع: الأساليب التي اتخذها المترفون في مقاومة دعوة الرسل

اتخذ المترفون أساليب متعددة من أجل الحيلولة بين قومهم وأتباعهم للحق والاستجابة للرسل في دعوتهم، ونظرا لما يتمتع به المترفون من مكانة في المجتمع، فهم الوجهاء والأغنياء وأصحاب السلطة في أقوامهم، فإن الناس يتأثرون بأقوالهم ويصدقون

بها، كما أخبر الله تعالى عن تأثر المجتمع بأقوال المنافقين في قوله تعالى: ﴿ لَوْ خَرَجُوا۟ فِيكُم مَّا زَادُوكُمْ إِلَّا خَبَالًا وَلَأَوْضَعُوا۟ خِلَٰلَكُمْ يَبْغُونَكُمُ ٱلْفِتْنَةَ وَفِيكُمْ سَمَّٰعُونَ لَهُمْ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌۢ بِٱلظَّٰلِمِينَ ﴾ (التوبة، آية ٤٧).

والضعفاء وعامة الناس في أي مجتمع مولعون بتقليد الأقوياء وأصحاب السلطة، وتنفيذ ما يطلبونه منهم تحقيقا لمصالحهم من جهة، والسلامة من أذاهم وضررهم من جهة أخرى، فمن هذه الأساليب:

١- اتهام الرسل بالكذب فيما يقولون أو يخبرون عنه من أخبار، حتى لا تقع هذه الأخبار موقع التأثير في نفوس الناس، وهذا الأسلوب وهو اتهام الرسل بالكذب أمر متوارث بين المترفين في كل زمان ومكان، كأنهم قد تواصوا به فيما بينهم، ليكون موقفهم واحداً في كل عصر، قال تعالى: ﴿ وَٱنطَلَقَ ٱلْمَلَأُ مِنْهُمْ أَنِ ٱمْشُوا۟ وَٱصْبِرُوا۟ عَلَىٰٓ ءَالِهَتِكُمْ ۖ إِنَّ هَٰذَا لَشَىْءٌ يُرَادُ ۝ مَا سَمِعْنَا بِهَٰذَا فِى ٱلْمِلَّةِ ٱلْءَاخِرَةِ إِنْ هَٰذَآ إِلَّا ٱخْتِلَٰقٌ ﴾ (ص، الآيتان ٦، ٧).

"وانطلق الأشراف من هؤلاء الكفار من قريش قائلين: امضوا فاصبروا على دينكم وعبادة آلهتكم، وأن هذا الذي يدعوكم إليه محمد، يطلب به الاستعلاء علينا، وأن نكون له فيه أتباعا، ولسنا مجيبيه إلى ذلك. ولم نسمع بهذا الذي يدعونا إليه من البراءة من جميع الآلهة إلا من الله تعالى ذكره، والمقصود بالملة الأخرة النصارى، أو ما سمعنا بهذا في دين قريش، وقيل إن الملأ الذين انطلقوا نفر من مشيخة قريش منهم أبو جهل، والعاص بن وائل، والأسود بن عبد يغوث [١٧، جـ٢٣، ص ص١٢٦-١٢٧]، فهم، أي قريش، يتهمون النبي صلى الله عليه وسلم بأنه ابتدع هذا القرآن من عند نفسه، وينسبه إلى الله افتراء."

وقد قال قوم صالح كذلك عن نبيهم بمثل ما قال قوم محمد عليه السلام، كما يذكر القرآن الكريم حكاية عنهم، قال تعالى: ﴿ أَءُلْقِىَ ٱلذِّكْرُ عَلَيْهِ مِنۢ بَيْنِنَا بَلْ هُوَ كَذَّابٌ أَشِرٌ

سَيَعْلَمُونَ غَدًا مَّنِ ٱلْكَذَّابُ ٱلْأَشِرُ ﴾ (القمر، الآيتان ٢٥، ٢٦). "فهم قد رموا صالحاً عليه السلام بالكذب، وقالوا عنه بأنه متجاوز في حد الكذب، والله تعالى يهددهم ويتوعدهم بأنهم سيرون فيما بعد من هو الكذاب المتجاوز في كذبه " [١٦، جـ٤، ص٢٨٤].

٢- اتهام الرسل بالسحر فيما أتوا به من آيات بينات على صدق دعوتهم ورسالتهم، وهذا أسلوب آخر من أساليب المترفين لصرف اهتمام الناس بدعوة الرسل، والاعتقاد بأنهم سحرة، مثلهم مثل غيرهم الذين يريدون السيطرة على عقول من يسحرونهم. قال تعالى: ﴿ وَعَجِبُوٓاْ أَن جَآءَهُم مُّنذِرٌ مِّنْهُمْ وَقَالَ ٱلْكَٰفِرُونَ هَٰذَا سَٰحِرٌ كَذَّابٌ ﴾ (ص، آية ٤)، "وهؤلاء هم سادة قريش وأساطينها، الذين تعجبوا من أن يكون الرسول منهم يعرفون نسبه وأخلاقه، وقاموا باتهامه بالسحر والكذب، من أجل صرف الناس عن قبول دعوته والتأثر بما يدعو اليه تماما مثل قول السابقين في حق رسلهم" [١٨، جـ٤، ص٤٢٠].

ويبين الله تعالى لنبيّه عليه السلام أن هذا الاتهام قد فعلته الأمم السابقة لقريش في رسلهم، الذين أحل الله بهم نقمته كقوم نوح وعاد وثمود وفرعون وقومه، ما أتى هؤلاء من نبيّ من الأنبياء إلا قالوا كما قالت قريش ساحر أو مجنون، ويقول تعالى ذكره: أأوصى أوائلهم وآباؤهم الماضون من قبلهم قريشاً بتكذيب محمد عليه الصلاة والسلام، فقبلوا ذلك منهم، قال تعالى: ﴿ كَذَٰلِكَ مَآ أَتَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِم مِّن رَّسُولٍ إِلَّا قَالُواْ سَاحِرٌ أَوْ مَجْنُونٌ ۝ أَتَوَاصَوْاْ بِهِۦ بَلْ هُمْ قَوْمٌ طَاغُونَ ﴾ (الذاريات، الآيتان ٥٢، ٥٣) [١٧، جـ٢٧، ص٧]. وكذلك قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْمُدَّثِّرُ ۝ قُمْ فَأَنذِرْ ۝ وَرَبَّكَ فَكَبِّرْ ﴾ (المدثر، الآيتان ١، ٢)، "نزلت هذه الآيات عندما صنع الوليد بن المغيرة طعاماً لسادة قريش، فلما أكلوا منه قال: ما تقولون في هذا الرجل؟ -يعني محمداً عليه الصلاة والسلام- فقال بعضهم ساحر، وقال بعضهم ليس بساحر، وقال بعضهم كاهن، وقال بعضهم ليس بكاهن، وقال بعضهم شاعر، وقال بعضهم ليس بشاعر، وقال بعضهم بل سحر يؤثر، فأجمع

أمرهم على أنه سحر يؤثر، فلما بلغ النبي عليه السلام حزن وقنع رأسه، وتدثر فأنزل الله تعالى هذه الآيات" [٦، جـ٤ ص٤٧٠].

"وكذلك يخبر القرآن الكريم عن قوم عيسى الذين اتهموه أيضا بالسحر، قال تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ يَا بَنِي إِسْرَائِيلَ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُم مُّصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيَّ مِنَ التَّوْرَاةِ وَمُبَشِّرًا بِرَسُولٍ يَأْتِي مِن بَعْدِي اسْمُهُ أَحْمَدُ فَلَمَّا جَاءَهُم بِالْبَيِّنَاتِ قَالُوا هَٰذَا سِحْرٌ مُّبِينٌ ﴾ (الصف، آية ٦). وها هو فرعون وهامان وقارون يقولون بمقالة من سبقهم كذلك في حق موسى عليه السلام، عندما جاءهم بالبينات الدالة على صدق نبوته أنه ساحر كذاب، قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا مُوسَىٰ بِآيَاتِنَا وَسُلْطَانٍ مُّبِينٍ ﴿٢٣﴾ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ وَهَامَانَ وَقَارُونَ فَقَالُوا سَاحِرٌ كَذَّابٌ ﴾ (غافر، الآيتان ٢٣، ٢٤). فالله سبحانه وتعالى يخبر نبينا عليه الصلاة والسلام مسليا له في تكذيب قومه، ومبشرا له بأن العاقبة والنصرة له في الدنيا والآخرة، كما جرى لموسى بن عمران عليه السلام، فإن الله أرسله بالآيات البينات، والدلائل الواضحات والسلطان وهو الحجة والبرهان، إلى فرعون وملئه فكذبوه وجعلوه ساحرا مجنونا مموها كذابا في أن الله أرسله" [١١، جـ٤، ص٨٣].

٣ - اتهامهم للرسل بالسفه: وهو قلة العقل وعدم حسن التصرف في الأمور، وهذا بدوره يصرف الناس عن دعوة الرسل، لمعرفتهم من حال السفيه أنه لا يتابع فيما يقول ولا يعول على قوله، قال تعالى حكاية عن قوم هود: ﴿ قَالَ الْمَلَأُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِن قَوْمِهِ إِنَّا لَنَرَاكَ فِي سَفَاهَةٍ وَإِنَّا لَنَظُنُّكَ مِنَ الْكَاذِبِينَ ﴿٦٦﴾ قَالَ يَا قَوْمِ لَيْسَ بِي سَفَاهَةٌ وَلَٰكِنِّي رَسُولٌ مِّن رَّبِّ الْعَالَمِينَ ﴿٦٧﴾ أُبَلِّغُكُمْ رِسَالَاتِ رَبِّي وَأَنَا لَكُمْ نَاصِحٌ أَمِينٌ ﴾ (الأعراف، الآيات ٦٦-٦٨).

"يخبر الله تعالى أن السادة والرؤساء من قوم هود الذين كفروا وجحدوا توحيد الله، وأنكروا رسالة هود إليهم قالوا عنه: إنا نراك يا هود في ضلالة عن الحق والصواب بترك

ديننا وعبادة آلهتنا، وإنا لنظنك كاذباً في قيلك إني رسول من رب العالمين، فقال لهم هود يا قوم ليس بي ضلالة عن الحق والصواب، ولكني رسول من الله فأنا أبلغكم رسالات ربي وأؤديها إليكم كما أمرني ربي. وأنا لكم في أمري إياكم بعبادة الله دون سواه من الأنداد والآلهة، ودعاؤكم إلى تصديقي فيما جئتكم به من عند الله ناصح فاقبلوا نصيحتي، فأنا أمين على وحي الله، وعلى ما أمّنني الله عليه من الرسالة، لا أكذب فيه ولا أزيد، ولا أبدل بل أبلغ ما أمرت به كما أمرت" [١٧، جـ٨، ص ص٢١٥، ٢١٦].

ثم يتبعون تشكيكهم بشخصية هود بأنه ممسوس من بعض آلهتهم، وجعلوا من فعل بعض الآلهة تهديداً للناس بأنه لو تصدى له جميع الآلهة لدكوه دكا، والاعتراء النزول والإصابة، فهو إذن ليس بعاقل تماماً، يعي ويدرك ما يقول. قال تعالى حكاية عن قيلهم: ﴿ إِن نَّقُولُ إِلَّا ٱعْتَرَىٰكَ بَعْضُ ءَالِهَتِنَا بِسُوٓءٍ ﴾ (هود، آية ٥٤).

٤ - اتهام الرسل بالجنون: ولما أرسل الله تعالى نبيّه موسى عليه السلام إلى فرعون اتهمه بالإضافة إلى السحر بأنه مجنون، قال تعالى حكاية عنه: ﴿ وَفِى مُوسَىٰٓ إِذْ أَرْسَلْنَٰهُ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ بِسُلْطَٰنٍ مُّبِينٍ ۝ فَتَوَلَّىٰ بِرُكْنِهِۦ وَقَالَ سَٰحِرٌ أَوْ مَجْنُونٌ ﴾ (الذاريات، آية ٣٨). "أي أن الله تعالى أرسل موسى بدليل باهر، وحجة قاطعة، فأعرض عما جاء به من الحق المبين استكباراً وعناداً، وغلب على قومه وقال: لا يخلو أمرك فيما جئتني به من أن تكون ساحراً أو مجنونا" [١٦، جـ٤، ص٢٥٣].

كذلك وقف قوم نوح نفس الموقف الذي وقفه فرعون مع موسى، فاتّهم قوم نوح نبيّهم بالجنون من أجل إبعاد الناس عنه، وعدم اطمئنانهم إليه، قال تعالى حكاية عنهم: ﴿ كَذَّبَتْ قَبْلَهُمْ قَوْمُ نُوحٍ فَكَذَّبُوا۟ عَبْدَنَا وَقَالُوا۟ مَجْنُونٌ وَٱزْدُجِرَ ﴾ (القمر، آية ٩)، "فالله تعالى يسلّي نبيّه في هذه الآية مبيّناً له أن هناك من كذب الرسل قبل قومه، وهم قوم نوح الذين صرحوا له بالتكذيب واتهموه بالجنون، وانتهروه وزجروه وتوعّدوه إذا لم ينته عن

دعوته، فسوف يرجمونه، قال تعالى: ﴿ قَالُواْ لَئِن لَّمْ تَنتَهِ يَٰنُوحُ لَتَكُونَنَّ مِنَ ٱلْمَرْجُومِينَ ﴾" (الشعراء، آية ١١٦) [١٦، جـ٤، ص٢٨٢].

"ولما بعث رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى قريش أعرضوا عن دعوته، ولم يوافقوه وقالوا للناس عنه إنه مجنون، وما يقوله هو تعليم من شخص يملي عليه هذه الأشياء، قال تعالى حكاية عنهم: ﴿ ثُمَّ تَوَلَّوْاْ عَنْهُ وَقَالُواْ مُعَلَّمٌ مَّجْنُونٌ ﴾ (الدخان، آية ١٤). ويرد الله تعالى على قريش دعواهم هذه بأن محمداً عليه الصــلاة والسلام مجنون بقوله: ﴿ مَآ أَنتَ بِنِعْمَةِ رَبِّكَ بِمَجْنُونٍ ﴾ (القلم، آية ٢). أي لست ولله الحمد بمجنون كما يقوله الجهلة من قومك والمكذبون بما جئتهم به من الهدى والحق المبين فنسبوك فيه إلى الجنون" [١٦، جـ٤، ص٤٢٩].

وهكذا دأب جميع الأمم الذين سبقوا قريشا، فإنهم قالوا للأنبياء الذين بعثوا فيهم بأنهم سحرة ومجانين، فيقول الله تعالى عنهم: ﴿ كَذَٰلِكَ مَآ أَتَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِم مِّن رَّسُولٍ إِلَّا قَالُواْ سَاحِرٌ أَوْ مَجْنُونٌ ﴾ (الذاريات، آية ٥٢). "والذي جعل هؤلاء متشابهين في مواقفهم تجاه الرسل - رغم تباعد الزمان والمكان بينهم- أنهم قوم طغاة، فكانت قلوبهم متشابهة، لذلك قال متأخروهم بما قال به متقدموهم" [١٦، جـ٤، ص٢٥٥].

٥ - اتهام الرسول بأنه شاعر: وأن ما جاء به هو من تلقاء نفسه كما يقول الشعراء، وما يؤلفونه وينظمونه من الشعر للسيطرة على مشاعر الناس، والاستحواذ على عقولهم، قال تعالى حكاية عن قريش في موقفهم من القرآن الذي أنزله الله تعالى على نبيه صلى الله عليه وسلم: ﴿ بَلْ قَالُوٓاْ أَضْغَٰثُ أَحْلَٰمٍۭ بَلِ ٱفْتَرَىٰهُ بَلْ هُوَ شَاعِرٌ فَلْيَأْتِنَا بِـَٔايَةٍ كَمَآ أُرْسِلَ ٱلْأَوَّلُونَ ﴾ (الأنبياء، آية ٥). "لم يصدق كفار قريش بحكمة هذا القرآن، ولا أنه من عند الله، ولا أقروا بأنه وحي أوحى الله به إلى محمد عليه الصلاة والسلام، بل قال بعضهم هو أهاويل رؤيا رآها في المنام، وقال بعضهم: هو فرية واختلاق افتراه واختلقه من تلقاء نفسه، وقال بعضهم بل هو شاعر، وهذا الذي جاءكم به شعر، فليجئنا إن كان

صادقا في قوله، إن الله بعثه رسولا علينا، وإن هذا الذي يتلوه علينا وحي من الله أوحاه إليه بحجة ودلالة على ما يقول ويدعي، كما جاءت به الرسل الأولون من قبله، من إحياء الموتى وإبراء الأكمه والأبرص، وكناقة صالح، وما أشبه ذلك من المعجزات التي لا يقدر عليها إلا الله، ولا يأتي بها إلا الأنبياء والرسل" [١٧، جـ١٧، ص٣].

ويرد الله تعالى على كفار قريش هذه الفرية على نبيه عليه السلام من أنه لا يستطيع قول الشعر ولا يتأتى من مثله، وهم يعرفون ذلك، قال تعالى: ﴿ وَمَا عَلَّمْنَـٰهُ ٱلشِّعْرَ وَمَا يَنۢبَغِى لَهُۥٓ ۚ إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ وَقُرْءَانٌ مُّبِينٌ ﴾ (يس، آية ٦٩). فهو - أي القرآن الكريم- وحي من الله تعالى واضح الدلالة لهم، نظرا لمعرفتهم باللغة وما فيها من شعر ونثر ورجز.

ويرد الله تعالى على كفار قريش كذلك في آية أخرى: ﴿ وَمَا هُوَ بِقَوْلِ شَاعِرٍ ۚ قَلِيلًا مَّا تُؤْمِنُونَ ۝ وَلَا بِقَوْلِ كَاهِنٍ ۚ قَلِيلًا مَّا تَذَكَّرُونَ ﴾ (الحاقة، الآيتان ٤١، ٤٢). والكاهن هو الذي يخمن وقوع الأشياء على ضرب معين، أو يتوقع حصولها في وقت معين، ليوهم الناس أنه يعرف ما يجري من الأحداث في شؤون حياتهم.

٦ - تهديد الرسل. وذلك بالقتل أو الضرب أو الطرد من البلاد إذا ما أصروا على الاستمرار في دعوتهم، وملاحقة أتباعهم بالعذاب والقتل والتضييق، حتى يتراجعوا عن متابعتهم والإيمان بدعوتهم. قال تعالى حكاية عن قوم شعيب: ﴿ قَالُوا۟ يَـٰشُعَيْبُ مَا نَفْقَهُ كَثِيرًا مِّمَّا تَقُولُ وَإِنَّا لَنَرَىٰكَ فِينَا ضَعِيفًا ۖ وَلَوْلَا رَهْطُكَ لَرَجَمْنَـٰكَ ۖ وَمَآ أَنتَ عَلَيْنَا بِعَزِيزٍ ﴾ (هود، آية٩١). وهددوه كذلك بالطرد من بلادهم إذا لم يعد هو وأتباعه إلى دينهم الذي هم عليه، قال تعالى حكاية عنهم: ﴿ قَالَ ٱلْمَلَأُ ٱلَّذِينَ ٱسْتَكْبَرُوا۟ مِن قَوْمِهِۦ لَنُخْرِجَنَّكَ يَـٰشُعَيْبُ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مَعَكَ مِن قَرْيَتِنَآ أَوْ لَتَعُودُنَّ فِى مِلَّتِنَا ۚ قَالَ أَوَلَوْ كُنَّا كَـٰرِهِينَ ﴾ (الأعراف، آية ٨٨).

ويحكي لنا القرآن الكريم عن موقف والد إبراهيم عليه السلام من دعوة ابنه لعبادة الله وحده لا شريك له، أنه هدده بالرجم إن أصرّ على ذلك، قال تعالى: ﴿ قَالَ أَرَاغِبٌ أَنتَ عَنْ ءَالِهَتِي يَٰٓإِبْرَٰهِيمُ لَئِن لَّمْ تَنتَهِ لَأَرْجُمَنَّكَ وَٱهْجُرْنِي مَلِيًّا ﴾ (مريم، آية ٤٦). أي فارقني زمناً طويلاً، ولا أريد أن تبقى معي على هذه الحالة.

وكذلك موقف قوم نوح عليه السلام، حينما هددوه بالرجم إن استمر في دعوته، قال تعالى حكاية عنهم: ﴿ قَالُواْ لَئِن لَّمْ تَنتَهِ يَٰنُوحُ لَتَكُونَنَّ مِنَ ٱلْمَرْجُومِينَ ﴾ (الشعراء، آية ١١٦).

وكذلك فعلت قريش مثل فعل الأمم السابقة بالنبي صلى الله عليه وسلم، من تهديد وتعذيب له ولأصحابه، فها هو عدو الله أبو جهل يتوعد رسول الله صلى الله عليه وسلم، إن رآه يصلي عند الكعبة المشرفة ليطأن على رقبته، فلما بلغ النبي عليه السلام ذلك هدّده بعذاب الله تعالى فأجاب عدو الله مستهتراً: أما والله إني لأكثر هذا الوادي نادياً، فأنزل الله تعالى في حقه: ﴿ فَلْيَدْعُ نَادِيَهُۥ ۝ سَنَدْعُ ٱلزَّبَانِيَةَ ﴾ (العلق، الآيتان ١٧، ١٨) [١٦، جـ٤، ص ص٥٥، ٥٦].

"ووصل عداؤهم لدعوته عليه الصلاة والسلام قمّته حينما أجمعوا وقرروا أن تقوم بقتله جماعة من الشباب من كل عشيرة، ليتفرق دمه بين القبائل، فتعجز بنو هاشم عن الأخذ بثأره، ولكن الله سلّم رسوله، فتمكن من الإفلات منهم، والهجرة إلى المدينة المنورة سالماً، قال تعالى: ﴿ وَإِذْ يَمْكُرُ بِكَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لِيُثْبِتُوكَ أَوْ يَقْتُلُوكَ أَوْ يُخْرِجُوكَ وَيَمْكُرُونَ وَيَمْكُرُ ٱللَّهُ وَٱللَّهُ خَيْرُ ٱلْمَٰكِرِينَ ﴾ (الأنفال، آية ٣٠). والإثبات هو الشد بالوثاق، والإرهاق بالقيد والحبس المانع من لقاء الناس، والقتل قد ذكر سابقا، وأما الإخراج فهو النفي من الوطن" [١٩، جـ٩، ص٦٥٠].

٧ - القول عن القرآن الكريم بأنه أساطير: وهذا أسلوب اتخذه سادة قريش وكبراؤها، من أجل صرف الناس عن التأثر بالقرآن الكريم، والإقبال على ما ورد فيه

من دعوة إلى عبادة الله وحده لا شريك له، "وهو الادعاء بأن هذا القرآن أكاذيب وأباطيل، وخرافات أخذها محمد عليه السلام من الكتب، وأنه يكتب له حسب طلبه أول النهار وآخره، والذي يكتبها، أي هذه الأساطير كاتب، لأنه كان أمياً لا يكتب، وهي تلقى عليه بعد اكتتابها ليحفظها من أفواه من يمليها عليه، لكونه أميا لا يقدر على قراءتها من ذلك المكتوب بنفسه، وهذا التعليم مستمر في جميع الأوقات، قال تعالى حكاية عن قيلهم هذا: ﴿ وَقَالُوٓاْ أَسَٰطِيرُ ٱلۡأَوَّلِينَ ٱكۡتَتَبَهَا فَهِيَ تُمۡلَىٰ عَلَيۡهِ بُكۡرَةٗ وَأَصِيلٗا ﴾" (الفرقان، آية٥) [١٨، جـ٤، ص٦١]. وقال تعالى حكاية عنهم أيضاً: ﴿ وَإِذَا تُتۡلَىٰ عَلَيۡهِمۡ ءَايَٰتُنَا قَالُواْ قَدۡ سَمِعۡنَا لَوۡ نَشَآءُ لَقُلۡنَا مِثۡلَ هَٰذَآ إِنۡ هَٰذَآ إِلَّآ أَسَٰطِيرُ ٱلۡأَوَّلِينَ ﴾ (الأنفال، آية ٣١). "وهذا غاية المكابرة ونهاية العناد. كيف لا؟ ولو استطاعوا شيئاً من ذلك فمن الذي كان يمنعهم من المشيئة؟ وقد تُحدُّوا غير مرة أن يأتوا بسورة من مثله، وقُرّعُوا على العجز، وذاقوا من ذلك الأمرّين، ثم قرّعوا بالسيف، فلم يعارضوا سواه، مع فرط أنفتهم واستنكافهم أن يقبلوا، خصوصاً في باب البيان الذي هم فرسانه، المالكون لأزمته، وغاية ابتهاجهم به وقوله تعالى: ﴿ إِنۡ هَٰذَآ إِلَّآ أَسَٰطِيرُ ٱلۡأَوَّلِينَ ﴾ أي ما سطروه وكتبوه في القصص، وهو جمع أسطورة كأحدوثة وأحاديث، وقد روي أن قائل هذا النضر بن الحارث بن كلدة (من بني عبد الدار)، وأنه كان ذهب إلى بلاد فارس، وجاء منها بنسخة حديث رستم واسفنديار (كتاب قصص)، ولما قدم وجد رسول الله صلى الله عليه وسلم، قد بعثه الله وهو يتلو على الناس ما قصه الله من أحاديث القرون. قال: لو شئت لقلت مثل هذا، فزعم أنه مثل ما تلقّفه، وكان إذا قام رسول الله صلى الله عليه وسلم من مجلس، جلس فيه فحدّثهم من متلقفاته، ثم يقول: بالله أينا أحسن قصصا أنا أم محمد؟ وقد أمكن الله منه في بدر فأسر وأمر النبي عليه الصلاة والسلام بقتله، والإسناد في الآية للجميع من أن القرآن أساطير، إما لرضا الباقين

به ، أو لأن قائله كبير متبع. وقد كان اللعين قاص قريش الذي يعلمهم الباطل ، ويقودهم إليه ويخدعهم بهذه الجعجعة" [١٢ ، جـ٨ ، ص٤٤].

٨- خداع المترفين لعامة الناس بما هم عليه من نعيم وجاه وسلطان وكثرة مال ، بأن الله تعالى راض عنهم ويحبهم ، ولولا ذلك لما أعطاهم هذه الأشياء التي ليست موجودة عند الرسل وأتباعهم ، وإذا كان الله تعالى راضيا عنهم في الدنيا ويحبهم ، فمعنى ذلك أنهم على صواب في عبادتهم ، وأنهم لم يعذبوا يوم القيامة ، فحالهم في الدنيا يدل على المآل المماثل يوم القيامة ، قال تعالى حكاية عنهم : ﴿ وَقَالُوا۟ نَحْنُ أَكْثَرُ أَمْوَٰلًا وَأَوْلَٰدًا وَمَا نَحْنُ بِمُعَذَّبِينَ ﴾ (سبأ ، آية ٣٥) [١٨ ، جـ٤ ، ص٣٣٠]. ولذلك يرد القرآن الكريم على دعواهم هذه بقوله تعالى : ﴿ قُلْ إِنَّ رَبِّى يَبْسُطُ ٱلرِّزْقَ لِمَن يَشَآءُ وَيَقْدِرُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ (سبأ ، آية ٣٦).

"فالقرآن الكريم يضع للمترفين ميزان القيم كما هو عند الله ، ويبين لهم أن بسط الرزق وقبضه ليس له علاقة بالقيم الثابتة الأصلية ، ولا يدل على رضى وغضب من الله ، ولا يمنع بذاته عذابا ولا يدفع إلى عذاب ، فقد يغدق الله الرزق على من هو غاضب عليه ، كما يغدقه على من هو عليه راض. وقد يضيق الله على أهل الشر كما يضيق على أهل الخير، ولكن العلل والغايات لا تكون واحدة في هذه الحالات. فقد يغدق الله تعالى الرزق على أهل الشر استدراجا ليزدادوا بطرا وإفسادا فيتضاعف رصيدهم من الإثم ، وقد يحرمهم فيزدادوا شرا وفسوقا وجريمة ، وجزعا وضيقا ويأسا من رحمة الله ، وينتهوا بهذا إلى مضاعفة رصيدهم في الشر والضلال. وقد يغدق على أهل الخير ليمكنهم من الأعمال الصالحة لتزداد حسناتهم ، وقد يحرمهم ليبتلي صبرهم وإيمانهم ليزدادوا ثوابا عند الله بصبرهم" [٣ ، جـ٢٢ ، ص٢٩١٠].

٩ - طلب الأمور غير المعهودة من الرسل بقصد التعجيز والاستهتار ، وإضاعة الوقت وتفويت الفرصة على الرسل لمتابعة دعوتهم واستماع الناس لهم ، مثل طلب

قريش من النبي صلى الله عليه وسلم انشقاق القمر، فلما حصل ذلك قالوا: سحرنا محمد، ولم يؤمنوا. قال تعالى: ﴿ ٱقْتَرَبَتِ ٱلسَّاعَةُ وَٱنشَقَّ ٱلْقَمَرُ ۝ وَإِن يَرَوْا۟ ءَايَةً يُعْرِضُوا۟ وَيَقُولُوا۟ سِحْرٌ مُّسْتَمِرٌّ ﴾ (القمر، الآيتان ١، ٢). ولو كان مقصودهم من طلبهم هذا الإيمان، لكان حصوله كافيا في إيمانهم وتصديقهم برسالته عليه الصلاة والسلام، وكذلك طلبهم منه عليه الصلاة والسلام أن تكون له جنة فيها من الثمار والعيون، وأن يروا الله والملائكة أمامهم، قال تعالى حكاية عنهم: ﴿ وَقَالُوا۟ لَن نُّؤْمِنَ لَكَ حَتَّىٰ تَفْجُرَ لَنَا مِنَ ٱلْأَرْضِ يَنۢبُوعًا ۝ أَوْ تَكُونَ لَكَ جَنَّةٌ مِّن نَّخِيلٍ وَعِنَبٍ فَتُفَجِّرَ ٱلْأَنْهَٰرَ خِلَٰلَهَا تَفْجِيرًا ۝ أَوْ تُسْقِطَ ٱلسَّمَآءَ كَمَا زَعَمْتَ عَلَيْنَا كِسَفًا أَوْ تَأْتِىَ بِٱللَّهِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةِ قَبِيلًا ﴾ (الإسراء، الآيات ٩٠-٩٢).

ولعل المتمعن في أحوال معظم المترفين في عصرنا الحاضر، يجد أنهم يستخدمون نفس الأساليب التي استخدمها الأقدمون من أسلافهم في إعاقة الدعوة، والوقوف في وجوه الخير التي يهدف إلى تحقيقها الرسل ومن جاء بعدهم، فهم يتهمون هؤلاء الدعاة تارة بالكذب، وأخرى بالسفه والجنون، وإذا لم تفلح هذه الأساليب فإنهم يلجأون إلى التهديد وإلحاق الأذى بالدعاة وأهلهم، إذا لم يتراجعوا عن دعوتهم، ويخدعون العامة بما لديهم من أموال وجاه وسلطان، من أن الله تعالى يحبهم ويرضى عنهم، فهو يميزهم بهذه الأمور عن غيرهم.

## المبحث الخامس: مآل المترفين في الدنيا والآخرة

إن الله تعالى يملي للمترفين، ويستدرجهم من حيث لا يشعرون حتى يتمادوا في غيهم وفسادهم، ثم يأخذهم سبحانه أخذ عزيز مقتدر، قال تعالى: ﴿ قُلْ مَن كَانَ فِى

ٱلضَّلَٰلَةِ فَلْيَمْدُدْ لَهُ ٱلرَّحْمَٰنُ مَدًّاۚ حَتَّىٰٓ إِذَا رَأَوْاْ مَا يُوعَدُونَ إِمَّا ٱلْعَذَابَ وَإِمَّا ٱلسَّاعَةَ فَسَيَعْلَمُونَ مَنْ هُوَ شَرٌّ مَّكَانًا وَأَضْعَفُ جُندًا ﴾ (مريم، آية ٧٥).

"هذا أمر الله تعالى بإعلامهم أن الله سبحانه يديمهم في طغيانهم ويمهلهم في كفرهم ﴿ حَتَّىٰٓ إِذَا رَأَوْاْ مَا يُوعَدُونَ ﴾ أي من الأسر والقتل في الدنيا، أو الدخول في النار يوم القيامة، فسيعلمون عند ذلك من الذي يكون منزله أسوأ، أو يكون أقل نصرة هم أم المؤمنون، لأنهم في النار والمؤمنون في الجنة، وهذا رد عليهم لما قيل عنهم في الآية السابقة ﴿ أَيُّ ٱلْفَرِيقَيْنِ خَيْرٌ مَّقَامًا وَأَحْسَنُ نَدِيًّا ﴾ [٢٠، جـ٣ ص٢٠٧].

ويقول تعالى كذلك: ﴿ فَذَرْهُمْ فِي غَمْرَتِهِمْ حَتَّىٰ حِينٍ ۝ أَيَحْسَبُونَ أَنَّمَا نُمِدُّهُم بِهِۦ مِن مَّالٍ وَبَنِينَ ۝ نُسَارِعُ لَهُمْ فِي ٱلْخَيْرَٰتِۚ بَل لَّا يَشْعُرُونَ ﴾ (المؤمنون، الآيات ٥٤-٥٦). "الضمير هنا يعود لقريش، والغمرة الجهل والضلال، وأصلها من غمرة الماء، وهذا الموعد إما أن يكون يوم بدر أو يوم موتهم، والآية رد عليهم فيما ظنوا من أن أموالهم وأولادهم خير لهم، وأنها سبب لرضا الله عنهم، ولكنهم لا يشعرون أن ذلك استدراجا لهم، ففيه معنى التهديد" [٢١، جـ٢، ص٥٢].

وفي هذا المعنى أيضا يقول عليه الصلاة والسلام: "إن الله تعالى ليملي للظالم حتى إذا أخذه لم يفلته" [٢٢، جـ٢، ص١٢٩].

والعذاب الذي يوقعه تعالى بالمترفين عذاب استئصال لا بقاء لهم بعده أبدا، قال تعالى: ﴿ وَإِذَآ أَرَدْنَآ أَن نُّهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُواْ فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا ٱلْقَوْلُ فَدَمَّرْنَٰهَا تَدْمِيرًا ﴾ (الإسراء، آية ١٦). وقد مر معنا آنفا تفسير هذه الآية من أنها تفيد بأن الإهلاك تدمير بالكامل لا بقاء بعده أبدا.

وقد يكون هذا العذاب الذي أعده الله تعالى للمترفين خسفا بهم وبممتلكاتهم التي كانوا يتكبرون على الناس بها، ويظنون أنها لن تحول عنهم ولا تزول، كما حصل لقارون بعد أن وصل في تكبره وطغيانه إلى أقصى مدى وبعدها قصم الله ظهره، قال

تعـــالى: ﴿ فَخَسَفْنَا بِهِۦ وَبِدَارِهِ ٱلْأَرْضَ فَمَا كَانَ لَهُۥ مِن فِئَةٍ يَنصُرُونَهُۥ مِن دُونِ ٱللَّهِ وَمَا كَانَ مِنَ ٱلْمُنتَصِرِينَ ﴾ (القصص، آية٨١).

وقد يكون العذاب بإرسال الريح الشديدة أو الصيحة، أو الخسف أو الإغراق، كما جرى لفرعون وقومه، ومن جاء بعدهم أو قبلهم من المترفين المتكبرين، وجعل ذلك آية لكل من له عقل يفكر به ويعتبر بما جرى لهم نتيجة استكبارهم وطغيانهم، قال تعـــالى: ﴿ وَقَٰرُونَ وَفِرْعَوْنَ وَهَٰمَٰنَ وَلَقَدْ جَآءَهُم مُّوسَىٰ بِٱلْبَيِّنَٰتِ فَٱسْتَكْبَرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ وَمَا كَانُوا۟ سَٰبِقِينَ ۝ فَكُلًّا أَخَذْنَا بِذَنۢبِهِۦ فَمِنْهُم مَّنْ أَرْسَلْنَا عَلَيْهِ حَاصِبًا وَمِنْهُم مَّنْ أَخَذَتْهُ ٱلصَّيْحَةُ وَمِنْهُم مَّنْ خَسَفْنَا بِهِ ٱلْأَرْضَ وَمِنْهُم مَّنْ أَغْرَقْنَا وَمَا كَانَ ٱللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَٰكِن كَانُوٓا۟ أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ ﴾ (العنكبوت، الآيتان ٣٩، ٤٠).

"ويصور القرآن الكريم حال المترفين عند نزول العذاب بهم فجأة بعد تماديهم بالباطل ومحاولتهم للهروب من العذاب لدى معاينته، فيقول تعالى: ﴿ وَكَمْ قَصَمْنَا مِن قَرْيَةٍ كَانَتْ ظَالِمَةً وَأَنشَأْنَا بَعْدَهَا قَوْمًا ءَاخَرِينَ ۝ فَلَمَّآ أَحَسُّوا۟ بَأْسَنَآ إِذَا هُم مِّنْهَا يَرْكُضُونَ ۝ لَا تَرْكُضُوا۟ وَٱرْجِعُوٓا۟ إِلَىٰ مَآ أُتْرِفْتُمْ فِيهِ وَمَسَٰكِنِكُمْ لَعَلَّكُمْ تُسْـَٔلُونَ ﴾ (الأنبياء، الآيات١١-١٣). أي ما أترفتم فيه من العيش والرفاهية والحال الناعمة التي كنتم عليها ﴿ لَعَلَّكُمْ تُسْـَٔلُونَ ﴾ فهو تهكم بهم، وفيه وجوه:

أحدها: ارجعوا إلى نعمكم ومساكنكم لعلكم تسألون إذا عما جرى لكم ونزل بأموالكم ومساكنكم، فتجيبوا السائل عن علم ومشاهدة.

وثانيها: ارجعوا كما كنتم في مجالسكم حتى تسألكم عبيدكم ومن ينفذ فيه أمركم ونهيكم، ويقول لكم بم تأمرون وبم ترسمون كعادة المخدومين.

وثالثها: يسألكم الناس في أنديتكم لتعاونوهم في نوازل الخطوب، ويستشيرونكم في المهمات ويستغيثون بآرائكم.

ورابعها: يسألكم الوافدون عليكم والطامعون فيكم إما لأنهم أسخياء ينفقون أموالهم رئاء الناس وطلب الثناء، أو كانوا بخلاء، فقيل لهم ذلك تهكما إلى تهكم وتوبيخا إلى توبيخ" [٢٣، جـ٢٢ ، ص١٤٦].

وأما مصير المترفين يوم القيامة فهو دخول النار وبئس المصير، ومواجهة العذاب الشديد في ذلك اليوم، قال تعالى: ﴿ وَحَاقَ بِـَٔالِ فِرْعَوْنَ سُوٓءُ ٱلْعَذَابِ ۝ ٱلنَّارُ يُعْرَضُونَ عَلَيْهَا غُدُوًّا وَعَشِيًّا ۖ وَيَوْمَ تَقُومُ ٱلسَّاعَةُ أَدْخِلُوٓا۟ ءَالَ فِرْعَوْنَ أَشَدَّ ٱلْعَذَابِ ﴾ (غافر، الآيتان ٤٥، ٤٦). "أي أحاط بقوم فرعون ونزل بهم سوء العذاب، وهو عرض أرواحهم من حين موتهم حتى قيام الساعة على النار صباحا ومساء، وهو إحراقهم بالنار في البرزخ، ويوم القيامة ينتظرهم العذاب الشديد في جهنم" [٢٤، جـ١٢ ، ص ص١٩٦، ١٩٧].

وقد توعد الله الوليد بن المغيرة لمعاندته واستكباره عن دعوة الحق التي جاء بها محمد صلى الله عليه وسلم، فقال تعالى: ﴿ كَلَّآ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ لِـَٔايَـٰتِنَا عَنِيدًا ۝ سَأُرْهِقُهُۥ صَعُودًا ﴾ (المدثر، الآيتان ١٦، ١٧) "إن عدو الله كان معاندا لآيات المنعم وهي دلائل توحيده، أو الآيات القرآنية حيث قال فيها ما قال، والمعاندة تناسب الإزالة، قال مقاتل: ما زال الوليد بن المغيرة بعد نزول هذه الآية في نقص أمواله وأولاده حتى هلك (سأرهقه صعودا) سأغشيه عقبة شاقة المصعد يوم القيامة" [٢٠، جـ١٥ ، ص ١٥٣].

وقد أعد الله كذلك عذابا شديدا لعدو الله أبي لهب الذي كان عدوا لدودا للنبي صلى الله عليه وسلم ودعوته، فيقول الله تعالى عن ذلك: ﴿ تَبَّتْ يَدَآ أَبِى لَهَبٍ وَتَبَّ ﴾ "أي خسرت يداه، والتباب الخسران، لأنه كان من أشد الناس عداوة للنبي عليه السلام ﴿ سَيَصْلَىٰ نَارًا ذَاتَ لَهَبٍ ﴾ إنه أمر محتوم عليه، وهو دخول النار، ولذلك مات كافرا، وكانت امرأته تحمل الشوك فتلقيه في طريق النبي، وتقوم على إيذاء المسلمين، وإلحاق الضرر بهم، فهي ستكون معذبة يوم القيامة، وسيوضع حبل من ليف في عنقها تعذب فيه" [٢٦، ص٨٦٢].

## نتائج البحث

يمكن حصر النتائج التي توصلنا إليها من خلال البحث بالنقاط التالية :

١ - الترف في العيش مدعاة للمعصية وإماتة للقلب وتعطيله عن التوجه للخير وقبوله.

٢ - تأثير معظم المترفين على أقوامهم عائد لمركزهم الاجتماعي وما يمتلكونه من ثروات وسيطرة عليهم.

٣ - اتفاق معظم المترفين في كل عصر من العصور على موقف واحد تجاه دعوة الرسل، وهو الرفض الدائم والعداء الشديد لهم ولأتباعهم.

٤ - عدم الانخداع بالأخبار التي تروج عن الدعاة، لأنها من أسلحة المترفين لتشويه دعوتهم، وإبعاد الناس عن الاستجابة لنداء الخير كما فعل أسلافهم بدعوة الرسل عليهم السلام.

٥ - الترف في العيش والنعيم الواسع وحب السيطرة، هو الذي يمنع معظم المترفين من اتباع الرسل لأنهم سيحكمون في كل شيء في حياتهم بشرع الله، وهذا سيجعلهم يفقدون السيطرة على مجتمعاتهم وإطلاق اليد في كل شيء يريدون فعله.

٦ - خطر معظم المترفين على المجتمعات التي يعيشون فيها لأنهم سيكونون سببا في تدميرها وسخط الله تعالى عليهم.

٧ - المصير الذي ينتظر الذين وقفوا في وجه الدعوة من المترفين يوم القيامة وهو العذاب الشديد في نار جهنم.

## المراجع


[١] الزبيدي، محمد مرتضى. *تاج العروس من جواهر القاموس*. ط١. القاهرة: المطبعة الخيرية، ١٣٠٦هـ.

[٢] ابن منظور، محمد بن مكرم الأنصاري. *لسان العرب*. القاهرة: الدار المصرية، طبعة مصورة عن طبعة بولاق مصر.

[٣] قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. ط١٠. بيروت: دار الشروق، ١٩٨٢م.

[٤] الجوهري، إسماعيل بن حماد. *الصحاح*. تحقيق أحمد عبد الغفور عطار. ط٢. بيروت: د.ن.، ١٤٠٢هـ.

[٥] النووي، يحيى بن أشرف. *صحيح مسلم بشرح النووي*. ط٢. القاهرة: المطبعة المصرية، ١٣٩٢هـ.

[٦] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *دقائق التفسير*. تحقيق محمد السيد. ط٢. دمشق: مؤسسة علوم القرآن، ١٤٠٤هـ.

[٧] الميداني، عبد الرحمن. *العقيدة الإسلامية وأسسها*. ط٦. دمشق: دار القلم، ١٤١٢هـ.

[٨] عبد الحميد، محمد محيي الدين. *شرح ابن عقيل*. ط١٠. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ١٣٧٨هـ.

[٩] ابن عاشور، محمد الطاهر. *تفسير التحرير والتنوير*. تونس: الدار التونسية للنشر.

[١٠] الطبرسي، الفضل بن الحسن. *مجمع البيان في تفسير القرآن*. بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٨٠م.

[١١] المراغي، أحمد مصطفى. *تفسير المراغي*. ط٣. بيروت: دار الفكر، ١٩٧٤م.

[١٢] القاسمي، محمد جمال الدين، *محاسن التأويل*. تعليق محمد عبد الباقي. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٩٧٨م.

[١٣] الزمخشري، محمد بن عمر. *الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*. بيروت: الدار العالمية، د. ت.

[١٤] العسقلاني، أحمد بن حجر. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٠هـ.

[١٥] أبو السعود، محمد بن محمد العمادي. *إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم*. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٩٠م.

[١٦] ابن كثير، إسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. ط١. بيروت: دار المعرفة، ١٩٨٦م.

[١٧] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. بيروت: دار الجيل، ١٩٨٧م.

[١٨] الشوكاني، محمد بن علي. *فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير*. بيروت: دار الفكر، ١٩٨٣م.

[١٩] رضا، محمد رشيد. *تفسير القرآن الحكيم*. *الشهير بتفسير المنار*، بيروت: دار المعرفة، ١٩٩٣م.

[٢٠] البغوي، الحسين بن مسعود. *تفسير البغوي المسمى معالم التنزيل*. تحقيق خالد عبد الرحمن العك ومروان سوار. ط٢. بيروت: دار المعرفة، ١٩٨٧م.

[٢١] الكلبي، محمد بن أحمد بن حجر. *التسهيل لعلوم التنزيل*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٢٢] السيوطي، عبد الرحمن. *الجامع الصغير*. ط٣. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٨١م.

[٢٣] الرازي، محمد. *تفسير الفخر الرازي المشتهر بالتفسير الكبير ومفاتيح الغيب*. ط٣. بيروت: دار الفكر، ١٩٨٥م.

[٢٤] القنوجي، صديق بن حسن. *فتح البيان في مقاصد القرآن*. تقديم عبدالله الأنصاري. بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٢م.

[٢٥] الألوسي، محمود. *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*. بيروت: دار الفكر، ١٩٨٧م.

[٢٦] ابن جزي، محمد بن أحمد. *تفسير ابن جزي*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٣م.

# Affluent People's Attitude towards the Messengers' Calls

**Hussein Jaber Mousa Bani Khaled**
*Associate Professor College of Sha'ah and Islamic Studies,*
*Yarmouk University, Irbid, Jordan*

**Abstract** . This research aims at illustrating the concept of affluent people both linguistically and according to the scholars' definition. The research also explores the effects of this group on the members of society and sheds light on the methods affluent people use in standing obstinately in the face of the Prophets who were sent to them. Finally, the resarch explores the reasons behind their negative attitude and the outcome of their destiny both in this world and in the Hereafter.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٤٣-٤٦٤ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

# عجائب علم الكلام الثلاث:
# طفرة النظام وكسب الأشعري وأحوال أبي هاشم

**الشفيع الماحي أحمد**

*أستاذ مشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية،*

*جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٤٢٠/١٠/٢٥هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/١/١٦هـ)

**ملخص البحث.** نشأ علم الكلام أصلاً لإثبات العقائد الإسلامية والرد على من خالفها، مستخدماً المنهج الجدلي وسيلة للبرهنة عليها، وبعد زوال العوامل التي قام عليها اختفى منهجه، ولكن هناك ثلاث قضايا تمثل فيها العلم ومنهجه خير تمثيل، وهي الطفرة والكسب والأحوال . ويعرض هذا البحث لهذه القضايا الثلاث وعلى النحو التالي : يتحدث البحث في البداية عن الخلفية العلمية التي ظهرت فيها القضية، ثم يحلل القضية نفسها وكما فصّل فيها صاحبها، ثم يذكر الأدلة التي ساقها للبرهنة عليها، وأخيراً يستعرض الآراء المخالفة لها. وفي الختام خلص البحث إلى أن النظام والأشعري وأبا هاشم حاولوا معالجة قضايا ليست معقولة ولا متحققة مستخدمين ألفاظاً لا مناسبة بينها وبين تلك القضايا .

## مقدمـــة

عـرف العلـم الخـاص بالاعتقـادات الإسـلامية، أو العلـم البـاحث في أصـول العقيـدة الإسلامية بعلم الكلام . وبناء على تلك الخصوصية وضعت له عدة تعريفـات تـدور كلـها حول تعريفين :

*الأول* : إثبات العقائد على الغير، وذلك بـإيراد الحجـج وتفنيـد الشبه الـتي تحـوم حولها [١ ، ص٣٠]. ويراد بالعقائد هنا ما يقصد بنفس الاعتقاد دون العمـل [ ٢ ، ص٧]، أي ما يجب علمه فقط ، أو من غير تعلق بكيفية عمل .

إن إثبات هذه العقائد والتدليل على صحتها لا يكون إلا بالأدلـة العقليـة وحدهـا ، إذ يرمى وكما هو واضح من التعريف إلى بيان معتقدات نظرية ليبنى على صحتـها العقليـة عمـل . أو علـى صحـة الاعتقـاد حركـة لا إلى اعتقـاد يقيـني لا تتبعـه حركـة . ممـا أدى إلى اعتبار العلم كله علم بمدلول الدلائل العقلية وحدها .

*الثاني* : نصرة العقائد والآراء الإيمانية بالأدلـة العقليـة وإبطـال مـن خالفـها ، والـرد علـى المنحرفـين [ ٣ ، ص ١٣١ ]. والمقصـود نصـرة عقـائد قـد تبـين صحتـها ، أو اعتقـد في صحتـها . ولما كـان العلـم كذلـك فقـد انحصـرت وظيفته في نصرتـها بـأي نـوع مـن أنـواع الأقاويل التي يمكن الاستدلال عليها بالأدلة العقلية [٤ ، ص ص٤٥٨ ، ٤٦٦].

إن اقتصار علم الكلام على نصرة العقائد الإيمانية ، وتزييف كل ما خالفها من آراء واعتقادات هو الذي جنح بالعلم لأن يأخذ في نصرتها لها الطابع الجدلي ، فتركزت وظيفـة العلم على الجانب المعرفي وحده. وبالتالي انحصرت في بيان صحتها بالعقل ، لكي يتحصـل على رأي سليم . أو لإزالة الشبه والشكوك عنها ، أو بعبارة أوضح لتكوين اعتقاد يقيني ، وليس بالضرورة أن يترتب على صحة ذلك الاعتقاد عمل .

وأيـا مـا كـان الأمر فقـد استند علـم الكـلام أصـلا علـى مـا جـاء بـه الوحـي مـن معتقدات ، وعلى ما صرح به الشرع من آراء وأفكار حول أصول الإيمان وما يتفرع عنـها . فيفيد الإنسان علوماً ومعارفاً ليس في طاقة العقل الوصـول إليـها . ولـو كـان بوسـع العقـل بلوغها لاستغنى عن الوحي ولا تعود للوحي أي أهمية .

ولعل تسمية العلم بعلم الكلام ترجع إلى ما يتضمنه مـن علـوم ومعـارف لم تظـهر لمـن وضعـوا لـه التعريفـات أصولـه العمليـة ، فسـموه بالصفـة الغالبـة عليـه ، وقويـت تلـك

الصفة فيه من سيادة الأدلة العقلية والتي لا تنطوي على عمل واضح، أو يترتب عليها حركة تتلوها في الحكم لا في الزمان .

فعندما أراد المتكلمون إثبات العقائد الإسلامية والبرهنة على صحتها وصدقها اعتمدوا على القياس المنطقي وحده، ومهمة القياس كما هو معروف تنحصر في البحث عن عنصر ثالث يكون حلقة الوصل بين المقيس والمقيس عليه، وذلك لإقامة البرهان على حقائق معلومة، لا للكشف عن حقائق جديدة، وهو ما يعرف عند المتكلمين باسم الدليل.

منهج المتكلمين إذاً لا يبحث عن معرفة يقينية، ولا يسعى للوصول إلى نتائج علمية، بل يهدف وفي المقام الأول إلى الاستدلال على صحة وصدق ما هو معلوم مسبقا، وذلك لأن النتائج معطاة . والحقائق معلومة وثابتة بنصوص الوحي . ومسلم بها إلى حد اليقين، فيجب فقط استخلاص نتائج منطقية من هذه النصوص تبين للغير مخطئاً كان أو مصيبا صدق ما هو مسلم به أصلاً .

إن المحصلة النهائية للقياس المنطقي هي طغيان الحجج الجدلية في استدلالاتهم، وذلك لآن الحجج الجدلية تتألف هي الأخرى من مقدمات يسلم بها المخاطب إما لمقاربتها لليقين، أو لشهرتها، ولكنها لا ترقى بأي حال من الأحوال إلى درجة اليقين، ومن هنا كان مقصود العلم وغايته إقناع الغير بصدق المعارف والعلوم الإيمانية وإفحام المخالف لها.

بهذا المنهج الجدلي وتحقيقاً لغاية العلم تصدى علماء الكلام للاستدلال على صدق أصول العقيدة الإسلامية استدلالاً لا يراد به التوصل إلى حقائق جديدة، وغالباً من منطلق لا يتوصل به إلى نتائج يقينية، وكل من وقف من العلم وأهله موقفا عدائيا، وذم المشتغلين به، فقد كانت الأدلة الجدلية التي سيقت للبرهنة على تلك الحقائق منطلقه، والطريقة التي عول عليها في الوصول إلى نتائج ليست برهانية ولا شرعية ولا علمية أداته .

وبعد اختفاء معظم العوامل التي استند عليها العلم، فقد المنهج الذي ظهر به للوجود أهميته، ولكن هناك ثلاث قضايا اشتهرت في تاريخ علم الكلام منسوبة نسبة ذاتية إلى من قال بها، فسميت بطفرة النظام وكسب الأشعري وأحوال أبي هاشم، تمثل فيها علم الكلام ومنهجه خير تمثيل، وحوت في داخلها علائمه المميزة كالجدل الخطابي وحب الغلبة ومحاولة التغلب على الخصم وإفحامه، حتى عدت لغرابتها وشذوذها من العجائب التي قل اعتياد الناس على مثلها .

والصفحات التالية محاولة لإبراز تلك العلائم المميزة للعلم ومنهجه . وفي قضايا تعد نموذجا فذا لما كان عليه علم الكلام في الماضي البعيد .

## الطفــرة

لا تظهر المادة التي تتركب منها الموجودات إلا في صورة وشكل جسم له ثقل مقدر ناتج بالضرورة عن كثافته وصلابته، ثم يتخذ له امتداداً في الحيز والفراغ طولاً وعرضاً وعمقاً، بحيث تنبسط كتلته وتنتشر في الوجود لتشغل مكاناً تمنع غيره من الأجسام من الدخول فيه معه، ولذلك عد الامتداد وعدم التداخل ثم الكتلة من العناصر الجوهرية في مفهوم الجسم المادي وحقيقته.

والمادة المجردة تعد بدورها أصولاً للأجسام وقوامها، فهي ليست مشخصة ولا معينة تشخيصاً وتعييناً تنال به معنى ومفهوماً يسمح لها بالدخول تحت دائرة الفهم والإدراك فتأخذ أحكام الجسم، إلا أنها ورغماً عن هذا كله تمتاز بقدر من اللين والمرونة ينحو بها نحو صلابة مقدرة تجعلها قابلة للتعيين والتشخيص في مختلف صور الوجود وأشكاله.

أما العناصر الأساسية المكونة للمادة، فترجع إلى جسيمات صغيرة متناهية في الصغر، عرفت كل واحدة منها على حدة في مصطلح علم الكلام بالجزء الذي لا يتجزأ،

والجوهر الفرد ، وتحمل في الوقت الحاضر اسم الذرة ، وبمعنى أصغر جزء في المادة ، أو بعبارة أشمل أصغر جزء يدخل في تركيب أي عنصر من عناصر المادة .

وبناء على ما مضى انتهى المكلمون وإلى ما يشبه الإجماع بأن العالم المادي يتكون من عدد من الذرات ، أو الجواهر الفردة ، أو أجزاء لا تتجزأ ، ولا تقبل القسمة أصلاً لا في الحقيقة والوهم ، ولا على سبيل الفرض والاحتمال ، ثم أضافوا إلى ذلك ما يفيد بأن هذا الجزء المتناهي قد فقد كثافته . أي فقد أهم عنصر من عناصر المادة ، فأصبح خفيفاً لا وزن له ولا ثقل ، يقول أبو الهذيل العلاف في وصفه له : "إن الجزء الذي لا يتجزأ لا طول له ، ولا عرض له ، ولا عمق له ، ولا اجتماع فيه ولا افتراق ، وأنه قد يجوز أن يجامع غيره وأن يفارق غيره" [٥ ، ص ١٤ ] .

وفي مقابل ذلك أنكر إبراهيم النظام وجود جزء مادي لا يتجزأ ، وفي الوقت نفسه لم يعترف بنهاية محددة يقف عندها الجسم فلا يحتمل بعدها التجزؤ والانقسام فروى عنه الأشعري قوله : " الجسم هو الطويل العريض العميق ، وليس لأجزاءه عدد يوقف عليه ، وأنه لا نصف إلا وله نصف ، ولا جزء إلا وله جزء ، وأن الجزء جائز تجزئته أبدا ولا غاية له من التجزؤ " [٥ ، ص٦].

ويقول الخياط معبراً عن رأي النظام : "كذلك زعم إبراهيم أنه لم يجد جسماً من الأجسام إلا وهو متناه في مساحته وذرعه ، محتملاً للقسمة والتنصيف ، قضى على أن كل جسم منها هذا سبيله" [٦ ، ص٦٧] .

فالجسم إذاً وكما يؤكد النظام ليس فيه أجزاء بالفعل ، بل هو في حالة انقسام وتجزؤ دائمين ، وكل جزء منه يقبل أبداً وفي مكوناته الذاتية إمكانية التجزؤ والانقسام بلا توقف أو انقطاع ، وبلا غاية لذلك التجزؤ والانقسام ولا آخر.

إن تلك اللانهائية في التجزيء والانقسام فوق كونها غير معقولة ولا مفهومة تنافي رأساً طبيعة الموجودات ، وتجر بعدم معقوليتها إلى ضروب شتى من الاحتمالات غير

الواقعية، وهو ما دفع بالنظام إلى اعتبارها لا نهائية محتملة قلباً ومتخيلة عقلاً وذهناً، فيقول الخياط كالمفسر لرأيه والمستدرك لما فات : "أنكر إبراهيم أن تكون الأجسام مجموعة من أجزاء لا تتجزأ، وزعم أنه ليس من جزء من الأجسام إلا وقد يقسمه الوهم بنصفين" [٦، ص٦٧]. وزاد الخياط في إيضاحه وشرحه قائلاً : "الأجسام كلها عند إبراهيم متناهية ذات غاية ونهاية في المساحة والذرع، وإنما أحال إبراهيم جزءاً لا يقسمه الوهم إلا ويتصور له نصف في القلب" [٦، ص ٦٧].

فإذا كانت تلك القسمة وهمية فهي بلا أدنى شك من قبيل التصور والتخييل الذي لا وجود له ولا حقيقة فيه، وبذلك يكون النظام قد أقر من جهة بانقسام الجسم إلى جزء لا يتجزأ، وفرض من جهة أخرى أن العقل لا يمنع من قابلية كل جزء للتجزيء، ولا يمانع من احتمال انقسامه إلى ما نهاية وذلك لأن المشكلة قد تحولت عنده إلى صورة ذهنية لا شيء يقابلها في الوجود.

وعلى الرغم من الاستدراكات والشروح التي ألحقت بالمسألة، فقد بقي الغموض يحيط بتلك اللانهائية من كل ناحية، ويقف حائلاً في طريق فهمها وإدراكها، وذلك على الأرجح هو الذي دفع بالعلاف إلى مواجهته بما يرى أنه ممتنع أصلاً، فقال له : "لو كان كل جزء من الجسم لا نهاية له لكانت النملة إذا دبت على البقلة لا تنتهي إلى طرفها" [٧، ص٧١].

أدرك النظام إدراكاً عميقاً المغزى الكامن في كلام العلاف، وفطن إلى أن تبدل الذرات من حال إلى حال، وتغييرها المستمر وانقسامها الدائم، يفضي بالضرورة ليس فقط إلى لا نهاية الحركة، بل يؤدي أيضاً إلى لا نهاية الأجسام، وبالتالي يسقط من الاعتبار عاملي المكان والزمان والمسافة المتناهية، وكل ما يدخل تحت المقومات الذاتية للحركة، فيستحيل الوجود كله إلى حالة من عدم الثبات والاستقرار تفقد معه الأشياء معانيها وحقائقها.

يصف القاضي عبد الجبار حالة النظام بعد أن تبين له قوة الحجة التي قد تهدم فكرته من الأساس، وما حدث بينه وبين العلاف قائلاً : "فتحير النظام، فلما جن عليه الليل نظر إليه أبو الهذيل . وإذا النظام قائم ورجله في الماء يتفكر، فقال يا إبراهيم هكذا حال من ناطح الكباش، فقال يا أبا الهذيل جئتك بالقاطع، أنها تطفر بعضاً وتقطع بعضاً" [٨ ، ص٤٨].

بإمكان النملة إذا وكما يفهم من عبارة النظام الأخيرة أن تعبر أبعادا زمانية متناهية في مكان لا نهاية له، وذلك بتحريك أقدامها أو نقلها من مكان إلى الذي يليه مشياً تارة، وبالوثب فوق الأمكنة تارة أخرى ودون المساس بها، بل قد تنتقل من مكان إلى آخر دون المرور بالذي قبله، فيقول النظام متوسعاً في شرحه وتفسيره لتلك النقلة : "إن الجسم قد يكون في مكان ثم يصير منه (يطفر) إلى المكان الثالث أو السادس أو العاشر منه من غير مروره بالأمكنة المتوسطة بينه وبين العاشر، ومن غير أن يصير معدوماً في الأول ومعاداً في الآخر، فإذا مشت نملة على صخرة من طرف إلى طرف تكون بهذا قد قطعت مكاناً لا نهاية له، فإن بعض ما قطعت كان بالمشي، وبعضاً كان بالطفرة [٩ ، ص ١٤٠].

انتقل النظام بعد تقديره هذا إلى محاولة إثبات الطفرة بالدليل والبرهان الحسي التجريبي، وذلك بإيراد أمثلة مشهدية تقرب الفكرة إلى الواقع، وتجعل لها معنى مقبولاً عقلاً، فروى عنه الشهرستانى قائلاً : "وشبه ذلك بحبل شد على خشبه معترضة وسط بئر طوله خمسون ذراعاً، وعليه دلو معلق، وجعل طوله خمسين ذراعاً علق عليه معلاق فيجر به الحبل المتوسط، فإن الدلو يصل إلى رأس البئر وقد قطع مائة ذراع بحبل طوله خمسين ذراعاً في زمان واحد، وليس ذلك إلا أن بعض القطع بالطفرة" [١٠ ، ص٥٦].

وروى عنه الأشعري أيضاً مثلاً آخر جاء فيه : " واعتل في ذلك بأشياء منها الدوامة : يتحرك أعلاها أكثر من حركة أسفلها، ويقطع الحز أكثر مما يقطع أسفلها، قال: وإنما ذلك لأن أعلاها يماس أشياء لم يكن حاذي ما قبلها " [٥ ، ص١٩].

تركزت معظم انتقادات المتكلمين للنظام حول الطفرة وما بنى عليها كقوله بانقسام الأجسام وتجزئها إلى ما لانهاية، وذلك لأن الجسم وكما يرون مكون من أجزاء لا تقبل التجزؤ بالفعل، وحركة المتحرك لا تتم إلا بالمرور على أجزاء المسافة المقطوعة كلها ومن غير أن يحاذي أو يواجه ما بينها من أجزاء، ولكنه في كل الأحوال لا يقطع في حركته مسافة ما طفراً ووثباً، ومن جزء إلى جزء، دون أن يمر ويحاذي المسافات الوسطى.

فلا اعتراض إذن على الطفرة نفسها من حيث هي حركة تتحركها الأجسام، وإنما الاعتراض ينصب على سرعة الحركة الزمانية والتي تجرد المتحرك من ثقله المعهود ووزنه المقدر له . وبالتالي تخرجه عن مركزه ومحور حركته على الأجسام، وحول هذه النقطة دارت ردود المعترضين على الطفرة، فيقول الأشعري مؤرخاً لمنتقدي النظام : "أنكر أكثر أهل الكلام قوله منهم العلاف، وأحالوا عليه أن يصير الجسم إلى مكان لم يمر بما قبله، وقالوا هذا محال لا يصح " [٥ ، ص١٩].

وفي معنى قريب من النقد السابق يقول القاضي أبو يعلى البغدادي : "إن الطفرة ليست بشيء أكثر من قطع المقطوع المطفور ولا يمكن قطعه بالطفرة إلا بأن يحاذي جميع أجزائه، وأن لم يماسها كما لو قطع بغير طفرة، فلم يكن بينهما فرق، وأن كان أحد القطعين بأن يماس من أجزاء المقطوع، يحاذيها ولا يماسها " [١١ ، ص٣٩].

## الكسب

إذا أراد الإنسان فعلاً ما له فيه منفعة وترتب عليه فائدة، حدث له في نفسه ميل نحوه وتعلق به، وإذا كان الفعل مكروهاً لديه، مالت نفسه عنه متجنبة له، ونفرت

متباعدة عنه، أي أنه يحدث له دوماً وفي كل فعل مواقف له وقريب إلى نفسه داع وباعث ودافع إليه، وفي كل فعل غير مناسب له وبعيد عن نفسه مانع منه وصارف عنه.

غير أن تلك البواعث والصوارف، والدوافع والموانع ليست هي التي يعول عليها وحدها في الفعل، بل يحصل لها وقبل أحداث الفعل ضرب من الحيرة والتردد، لا بمعني جهل الإنسان الطريق إليه، ولا كيفية الاهتداء إلى إنجازه، بل بقصد طلب واستدعاء كل ما يمكنه منه، سواء كان تصوراً و تفكراً فيه أو تعقلاً له، حتى يرجح أحد هذين الفعلين على الآخر، وبلا أدني شك فإن التصور أو التفكر أو التعقل، هو حركة نفسية تستدعى ذلك الترجيح وتحتمه، وقد سميت تلك الحركة اختياراً، وسمى الإنسان بموجبها مختاراً.

ولأجل هذا عرف الاختيار بأنه " إرادة تقدمتها روية وجولان فكر مع تمييز " [١٢، ص ١٠٦]. ولكن ا لاختيار لا يوصف بأنه إرادة إلا إذا توفر فيه أمران:

أولهما: إذا آثر المختار وفضل فعلاً بعينه دون الآخر.

وثانيهما: ألا يكون المختار مكرهاً ولا مضطراً إلى ما يفعله، فإذا أكره أو أضطر إلى إرادة فعل بعينه لا يسمى مختاراً، بل يسمى مكرهاً ومضطراً، أو ملجأ إلى ما يفعله.

وبناء عليه فالاختيار إرادة، وذلك لأن الإنسان لا يريد فعلاً إلا وهو حالة يكون مختاراً له، ولا يكون مختاراً لفعل إلا وهو مريد له. فالاختيار [١٣، ص٦٢] إذاً يشترك مع الإرادة في كونه ميلاً مع نزوع واضح نحو الفعل. إلا أنه في حالة الاختيار ميل مع تفضيل، والمقصود من الميل في الاختيار مجرد الترجيح، فكأن المختار ينظر إلى الطرفين، ويميل إلى أحدهما، والمريد ينظر إلى الطرف الذي يريده.

إن الفعل المختار الذي يوجده الإنسان بإرادة حرة، وبروية وتفكير ووعي، هو فعل في غاية الشرف، وبالاختيار كرم الله تعالى الإنسان وفضله على غيره، وعلى أساسه بنى التكليف الإلهي. والمتكلمون حين أقروا بأهمية الاختيار كان إقرارهم نابعاً من كونه

الدعامة التي تقوم عليها كافة التكاليف الإلهية، ولكنه إقرار شابه بعض الغموض، وذلك لأنهم نظروا للاختيار من زاويتين متباعدتين :

الأولى : نسبة الفعل المختار لله من جهة وللإنسان من جهة أخرى .

والثانية : نظرتهم للفاعل المؤثر في الفعل .

ومن هاتين الزاويتين نظر الأشعري إلى الاختيار ثم أقامه على قاعدة أنه لا خالق إلا الله وحده، ومنه خلص إلى أن كل فعل مختار للإنسان هو في الحقيقة صادر بقدرة الله تعالى لا بقدرة الإنسان، إذ لا تأثير لقدرته في فعل من أفعاله الاختيارية، وإلا كان مخترعاً لفعله مخرجاً له من العدم إلى الوجود، فالله تعالى وحده وكما قضت سنته يخلق في الإنسان القدرة والاختيار، فإذا لم يكن هناك حائل ومانع بين الإنسان وبين فعله، وكان مصمماً وعازماً عليه، أحدث الله له قدرة على الفعل، وأوجد ذلك الفعل بقدرة مقارنة لهذه القدرة وهذا الاختيار، فيكون الفعل مخلوقاً لله إبداعاً وأحداثاً واختراعاً، ومن كسب الإنسان، هذا قول الأشعري .

حقيقة الكسب إذاً تنحصر فقط في مقارنة القدرة الحادثة للفعل، أو بتعبير أدق مقارنة الفعل بقدرة الإنسان واختياره، ومن غير تأثير له في إيجاده، وبالتالي لا يخرج الإنسان عن كونه مظهراً لذلك الفعل ومحلاً له، مثله مثل من هم دونه في الرتبة والمنزلة .

ويتحدث الأشعري شارحاً ومبيناً حقيقة الكسب حيث يقول : "إن كسب العبد فعل الله تعالى ومفعوله وخلقه ومخلوقه وأحداثه ومحدثه، وكسب العبد ومكتسبه، وإن ذلك وصفان يرجعان إلى عين واحدة، يوصف بأحدهما القديم وبالآخر المحدث، فما للمحدث من ذلك لا يصلح للقديم . وما للقديم من ذلك لا يصلح للمحدث، وكان يجرى ذلك مجرى خلقه في أنه عين الحركة، فيتصف الله تعالى منها بوصف الخلق، ويتصف المحدث منها بوصف التحرك، فتكون حركة للمحدث خلقاً لله تعالى، ولا يصلح أن تكون حركة لله تعالى وخلقاً بقدرة محدث " [١٤، ص٩٢].

ويقرر ابن فورك ما يلقى مزيداً من الضوء على الكسب قائلاً : " فأما إبانة مذهبه في معنى العمل والفعل ومتى يصح أن يوصف بذلك . فأنه كان يذهب إلى أن الفاعل على الحقيقة هو الله عز وجل ومعناه معنى المحدث، وهو المخرج من العدم إلى الوجود، وكان يسوى في الحقيقة بين قول القائل خلق وفعل وأحدث وأبدع وأنشأ واخترع وذرأ وبرأ وابتدع وفطر، ويخص الله تعالى بهذه الأوصاف على الحقيقة، ويقول إنها إذا أجريت على المحدث (الإنسان)، فتوسع، والحقيقة من ذلك يرجع إلى معنى الاكتساب، وكان يصف المحدث على الحقيقة أنه مكتسب ويحيل وصف الله بذلك .

وكان يذهب في تحقيق معنى الكسب والعبارة عنه إلى أنه هو ما وقع بقدرة محدثة، فيكون كسباً لمن وقع بقدرته . وكان لا يعدل عن هذه العبارة في كتبه ولا يختار غيرها من العبارات عن ذلك، وكان يقول إن عين الكسب وقع على الحقيقة بقدرة محدثة، ووقع على الحقيقة بقدرة قديمة، فيختلف معنى الوقوع فيكون وقوعه من الله عز وجل بقدرته القديمة إحداثاً، ووقوعه من المحدث بقدرته المحدثة اكتساباً " [١٤ ، ص ص٩١، ٩٢].

ولعل خير ما يقرب الكسب إلى العقل، ويجعل له قبولاً عند معارضيه، المثل الذي ظل الأشاعرة يضربون في معظم مناسبات الحديث عن معنى الكسب وحقيقته، والمثل أورده عبد القاهر البغدادي على النحو التالي : " ضرب بعض أصحابنا للاكتساب مثلاً بالحجر قد يعجز عن حمله رجل ويقدر آخر على حمله منفرداً به، وإذا اجتمعا جميعاً على حمله كان حصول الحمل بأقواهما ولا يخرج أضعفهما بذلك عن كونه حاملاً، كذلك العبد لا يقدر على الانفراد بفعله، ولو أراد الله الانفراد بإحداث ما هو كسب للعبد قدر عليه ووجد مقدوره، فوجوده على الحقيقة بقدرة الله ولا يخرج مع ذلك المكتسب من كونه فاعلاً وإن وجد الفعل بقدرة الله [١٥ ، ص٣٤].

وعلى أي حال، فقد انتهي الأشعري وكما هو واضح إلى ما يشبه سلب الإنسان من قدرته الذاتية على الفعل، وتجريده من المعنى الذي بموجبه سمي مريداً مختاراً، وبناء

عليه فقد تحول الكسب إلى فكرة عديمة الفائدة وغير مسلم بها ، مما دفع بالأشاعرة من بعده ليس فقط إلى تقديم الدليل بعد الدليل ، والحجة بعد الحجة ، بل أيضاً إلى كل ما يقود إلى التسليم ولو ذهنياً بحقيقة الكسب .

أما الأدلة التي ساقوها لتدعيم الكسب ، فهي على كثرتها تندرج تحت نوعين ، نقلي وجدلي وخطابي ، فمن أدلتهم النقلية نختار الدليل الذي أورده القاضي أبو يعلى البغدادي ، ونصه : " والدلالة على إثبات الكسب قوله تعالى : ﴿ هَلْ تُجْزَوْنَ إِلَّا بِمَا كُنتُمْ تَكْسِبُونَ ﴾ " (يونس ، آية ٥٢). وقوله تعالى : ﴿ ذَٰلِكَ بِمَا قَدَّمَتْ يَدَاكَ ﴾ (الحج ، آية ١٠). وغير ذلك من الآيات. فأضاف ذلك إليهم ، ولأن الواحد منا مأمور بفعل الطاعات ، ومنهي عن المقبحات ، ولا يصح أن يؤمر وينهي عنه. لأنه ليس له عليه قدرة ، ولأجل هذا لا يصح أن يؤمر زيد بفعل عمرو وينهي عنه ، لأنه ليس بفعل له ، وكذلك لا يحسن أن يعاقب عما ليس بفعل له ، ويكون فعلاً لعمرو ، فوجب أن يكون ههنا كسب يتوجه الأمر والنهي إليه " [١١ ، ص ١٢٨].

ومن أدلتهم الجدلية نسوق أيضاً ما رواه القاضي أبو يعلى البغدادي ، جاء فيه : "كل يعلم الفرق بين كونه قاعداً ، لا على سبيل القعدة والزمانة ، وبين كونه على سبيل القعدة والحركة ، وكذلك نفرق بين حركته على سبيل الاضطرار ، وحركته لا على سبيل الاضطرار ، فالقعود الذي هو لا على سبيل القعدة ، والحركة التي هي على خلاف صفة الاضطرار هو الذي نشير إليه بأنه كسب ، ودل ذلك على الفرق ، إنما حصل بين الحركتين والقعودين ، لأن له على أحدهما قدرة " [١١ ، ص١٢٩].

سعى الأشعري والأشاعرة من بعده وكما هو واضح للوصول بالكسب إلى معنى يفضي في النهاية إلى إضفاء صفة الخصوصية على أي فعل يصدر عن الإنسان ، فالقدرة الحادثة لا تؤثر في الفعل تأثير الإيجاد ، بل تؤثر في أخص وصف للفعل . وبهذا الوصف ينسب إلى الإنسان نسبة ذاتية ، وبها يأخذ سائر المسميات ، شرعية كانت أو غير شرعية ،

وبها يكون الثواب والعقاب، إلى غيرها من الأحكام التي تجعل تبعة الفعل ومسؤوليته ملزمة لمن نسب إليه.

وبطبيعة الحال فقد أثارت النسبة الذاتية والتي أسماها الأشعري كسباً اعتراضات المعترضين، ليس على الكسب وحده بوصفه المعنى الظاهري لتلك النسبة، بل على القدرة المحدثة وهي التي يعول عليها في الفعل والحركة، نكتفي منها باعتراض القاضي عبد الجبار على سبيل المثال لا الحصر، فيقول في مناقشته للأشاعرة : "إن قولكم ما وقع بقدرة محدثة ينبى على إثبات القدرة، وإثبات القدرة يترتب على كون الواحد منا قادراً، وذلك ينبى على كونه فاعلاً، ومن مذهبكم أنه لا فاعل في الشاهد، وأيضاً فإن هذا يقتضي للفاعل وقدرته فيه تأثير، وذلك خلاف ما ذهبتم إليه، لأن عندكم أن هذا الفعل يتعلق بالله تعالى، إن شاء أوجده مع القدرة، وإن شاء أوجده ولا قدرة.

فلو جاز أن يقال إن هذه الأفعال كسب لنا مع أنها متعلقة بالله على سائر وجوهها لجاز في القدرة مثله، فيقال إنها كسب لنا وإن لم تتعلق بنا البتة، ونقول أيضاً : وعلى أي وجه تكون القدرة قدرة عليه، وإن قالوا على وجه الإحداث فقد تركوا مذهبهم ونقضوا غرضهم، وإن قالوا على وجه الكسب فقد فسروا الكسب بنفسه " [١٧، ص٣٦٧].

صفوة القول أن الأشعري وكما هو واضح لم يفرق في النسبة التي عول عليها في علاجه لمشكلة الاختيار، بين ما هو خلق بين وما هو فعل، فأداه هذا إلى غموض في تحديد الاختيار والفعل المختار، وغموض في إطلاق مسميات تعبر تعبيراً حقيقياً على كل من الفعل الذي هو للإنسان والخلق الذي هو لله تعالى. وذلك لأن ما يفرق بين الاثنين ليس هو الحدث بل النسبة الذاتية للفاعل، وما سماه بالكسب على أنه فعل للإنسان هو في ظاهره من خلق الله، حيث إن وجوده ولو كان من الإنسان يكون دوماً بتقدير الله وخاضع لمشيئته الكبرى في الوجود.

## الأحــوال

إن الاسم " من حيث هو كلمة أو لفظ يدل إما على معنى أو على شيء دلالة الإشارة، أي ما به يعرف ذات الشيء، فهو الذي به رفع ذكر المسمى فيعرف، ومن ثم أصبح الاسم كالعلم ينصب ليدل على صاحبه " [١٨، ص١٨].

والاسم بهذا المفهوم هو كمال به يعرف المسمى، فهو الذي يعينه في الفهم تعييناً يصل إلى حد الإشارة، فيكتسب المسمى سمة الوجود، ثم يعطى له صورة في الذهن فيكون معلوماً بحيث يبقى محفوظاً في الذهن وثابتاً في الخيال حتى وإن زالت عن الوجود حقيقته العينية .

أما الصفة فهي معنى متعلق بالشيء، ولكنه معنى خارجي قائم بذات الشيء، ومن هنا عرفت الصفة "بأنها اسم دال على بعض أحوال الذات دلالة الإفادة، أو الحالة التي يكون عليها الشيء نحو طويل وقصير وجاهل وغيرها مما يعبر به عن أحوال الموصوف، فهي على هذا الخاصة التي تحدد طبيعة المعنى الذي في الشيء وتوصله إلى الفهم بحالة التي ظهر عليها، وتحدد في الوقت نفسه كيفيته وتوضحه في الفكر وتقربه للعقل " [١٩، ص ص١٧٣، ١٧٤] .

فسرنا معنى الصفة بالحال على أساس أن معنى الحال [١٨، ص١٩]هو ما به تتبين حقيقة الشيء، فاعلاً أو منفعلاً، ومن ثم أخذت طابع الحال المتنقلة بتنقل الهيئات الموصوفة، ولكن إذا قورنت الصفة بالحال فإنها تفرق أصلاً بين اسمين بينهما مشاركة في اللفظ، كأن يكون كل من زيد وعبد الله لهما صفات ويراد الفصل بين من يقصد المتكلم، وبين من لا يقصد، فيقال جاء زيد الطويل أو العاقل، فكأن القائل يقصد جاء زيد المعروف بالطول أو العقل، هذا إذا كان المراد الصفة ؛ أما إذا أريد الإخبار عن الحال التي وقع عليها مجيئه عليها فيقال جاء زيد راكباً أو ماشياً لأن مجيئه قد حدث على هذه الحال . ولم يرد به جاء زيد المعروف بالركوب أو المشي .

من هذا وذاك يتضح أن الصفة تفرق بين اسمين وتكون صفة للاسم المعروف وفرقاً بينهما ؛ أما الحال فهي زيادة في الفائدة والخبر، ولعل هذا يؤكد وعلى نحو ما أن الصفة مشتقة من الاسم وتالية عليه في الوجود، إذ هي كما رأينا تعريف بحال الموصوف . وذلك لأن اسم الموصوف معروف وما بلغ إلى الفهم والمعرفة هو حاله، وتلك مرتبة تالية على الاسم .

إن المعنى الزائد على ذات الموصوف، أو الزيادة التالية على الاسم والقائمة، وغيرها من دلالات الصفة هي التي دفعت بالمعتزلة إلى عدم إثبات صفة لله أصلاً، ويعللون ذلك النفي بأن الله تعالى واحد من جميع الوجوه، فعلمه هو هو، وقدرته هي هو، وحياته هي هو، وبمعنى أن علمه وقدرته وحياته هو حقيقته وعينه وذاته وبلا معني زائد على ذاته، ولو لم يكن الأمر هكذا لأدخل الكثرة والتعدد على الذات الإلهية، ولأدى التعدد والكثرة إلى تعدد القدماء وتعدد القدماء يقود إلى الشرك لا محالة على حد زعمهم.

ومن الطبيعي إلا يشذ أبو هاشم الجبائى عن سائر المعتزلة، فأثبت هو الآخر لله تعالى ذات واحدة قديمة لا كثرة فيها ولا تعدد أو انقسام، ولكنه رفض استخدام لفظ الصفة، وآثر عليه لفظ الحال أو الأحوال .

أما الحال. في اصطلاح علم الكلام [١٣، ص٣٧٤] فهو صفة إثباتية لموجود ليست مستقلة بالوجود ولا معدومة عدماً صرفاً، بل هي واسطة بين الوجود والعدم، فهي من جهة لم تبلغ درجة الوجود، ومن جهة أخرى لم تنحط إلى درجة المعدوم، ولكنها قائمة بالموجود كالعالمية مثلاً، وهي النسبة بين العالم والمعلوم.

ويتحدث الشهرستانى كاشفاً عن مقصود أبى هاشم بقوله : " وعند أبي هاشم هو (الله) عالم لذاته، بمعنى أنه ذو حالة هي صفة معلومة وراء كونه ذاتاً موجوداً، وإنما تعلم الصفة على الذات لا بانفرادها، فأثبت أحوالا هي صفات لا موجودة ولا معدومة، ولا معلومة ولا مجهولة، أي هي على حالها لا تعرف كذلك بل مع الذات [١٠، ص٨٢].

وزاد البغدادي على رواية الشهرستانى قائلاً : " جعل أبو هاشم نفس الباري علة لكونه عالماً وقادراً، وزعم أن الله عالم لكونه على حال، قادر لكونه على حال، وزعم أن لكونه عالماً بكل معلوما حالاً دون الحال التي لأجلها كان عالماً بالمعلوم الآخر، وذلك كونه قادراً على المقدور الآخر، وزعم أن له في كل معلوم حالاً مخصوصاً، وفي كل مقدور حالاً مخصوصاً، وزعم أن الأحوال لا موجودة ولا معدومة، ولا معلومة ولا مجهولة" [١٥، ص٩٢].

إن عبارة لا موجودة ولا معدومة، ولا معلومة ولا مجهولة، والتي جعلها أبو هاشم مرتكزاً أساسياً لتعريف الأحوال وطريقاً لفهمها وإدراكها عبارة متناقضة بالبديهة. وتحتاج ككل الأقوال المتعارضة إلى شرح وإبانة كي تقبل عقلاً، ويسهل التحقق من صحتها، فيقول في محاولته لإقامة الحجة العقلية على الأحوال : " إن العقل يدرك فرقاً ضرورياً بين معرفة الشيء مطلقاً وبين معرفته على صفة، فليس من عرف الذات عرف كونه عَالِماً، ولا من عرف الجوهر عرف كونه متحيزاً قابلاً للعرض، ولا شك أن الإنسان يدرك اشتراك الموجودات في قضية وافتراقها في قضية وبالضرورة يعلم أن ما اشتركت فيه غير ما افترقت به، وهذه القضايا العقلية لا ينكرها عاقل، وهي لا ترجع إلى الذات، ولا إلى أعراض وراء الذات، فانه يؤدي إلى قيام العرض بالعرض، فتعين بالضرورة أنها أحوال، فكون العالم عالماً حال هي صفة وراء كونه ذاتاً، أي المفهوم منها غير المفهوم من الذات، وكذلك كونه قادراً حياً [١٠، ص٨٢].

ويغض النظر عن درجة معقولية تلك الحجة، فهناك هدف معين سمى إليه أبو هاشم من وراء تلك العبارات المتناقضة، وهو أن الأحوال لا تعرف إلا مع الذات ولا تدرك إلا معها ؛ أما على الانفراد فإن الأحوال لو كانت موجودة لكانت في الأصل قديمة مثل الذات الإلهية، والله وحده القديم ولا قديم غيره، ولو كانت معدومة للزم كونها شيئاً ولخضعت لأحكام الأشياء، ولو كانت معلومة لأصبحت محلاً للعلم والمعرفة مثلها

مثل سائر الموجودات ، ولو كانت مجهولة لأنكرت ولما عرفت ، ولو عرفت لعرفت على خلاف حقيقتها ، فنحن هنا بازاء أحوال للذات الإلهية يستحيل معرفة كل منها على حدة.

دارت معظم اعتراضات منتقدي الأحوال ومنكريها على أمرين :

أولهما : إن حجة أبى هاشم في التدليل على صحة الحال والتي تنحصر في أن اتحاد الموجودات في حكم وافتراق في آخر يغضي بالضرورة للعلم بأن ما اتحدت فيه على خلاف ما افترقت عليه . ولأجل ذلك ردوا الاشتراك والافتراق إلى الألفاظ والأسماء لا إلى شيء آخر ، فيقول أبو على الجبائي في تفنيده للحجة : " ليست الأحوال تشترك في كونها أحوالاً وتفترق في خصائص ؟ كذلك نقول في الصفات ، وإلا فيؤدي إلى إثبات الحال للحال . ويفضي إلى التسلسل ، بل هي راجعة أما إلى مجرد الألفاظ إذ وضعت في الأصل على وجه يشترك فيها الكثير ، لا أن مفهومها معنى أو صفة ثابتة في الذات على وجه يشمل أشياء ويشترك فيها الكثير ، فإن ذلك مستحيل أو يرجع ذلك إلى وجوه واعتبارات عقلية هي المفهومة من قضايا الاشتراك والافتراق ، وتلك الوجوه كالنسب والإضافات والقرب والبعد وغير ذلك مما لا يعد صفات بالاتفاق" [١٠ ، ص٨٢].

وثانيهما : إن الواسطة بين الموجود والمعدوم ، والمعلوم والمجهول ، كالواسطة بين النفي والإثبات ، ليست ثابتة في نفسها ولا متحققة في الوجود ، بل هي باطلة بالضرورة ، فيقول الاسفراييني في رده على الأحوال : " واقتدى في ذلك ( أي في الأحوال ) بقول الباطنية حيث قالوا : إن الصانع لا معدوم ولا موجود ، وما من ثابت إلا وهو في الحقيقة موجود ، إذ لا واسطة بين العدم والوجود ، ولو ثبت بينهما واسطة لجاز أن يخرج الشيء من العدم إلى الثبوت ، ثم من الثبوت إلى الوجود ، كما جاز أن يخرج من القيام إلى القعود ، ثم من القعود إلى الاضطجاع إذ كان القعود واسطة بين الطرفين " [٧ ، ص ص٨٧ ، ٨٨].

## خاتمـــــة

هناك عنصران جوهريان دفعا بهذه القضايا الثلاث داخل دائرة من الغموض والإبهام، فنظر إليها المتكلمون نظرتهم إلى كل شيء غير مألوف ومعتاد، وأنكروها أنكرهم لكل شيء غريب وشاذ. وهذان العنصران هما :

- إن اللفظ الذي وقع عليه اختيار النظام والأشعري وأبو هاشم لا يعبر في قمته المعرفية عن الفكرة محل المعالجة لا من قريب ولا من بعيد.

- إن القضايا نفسها ليست معقولة في ذاتها وبالتالي ليست متحققة بالفعل.

فعندما أراد النظام التوفيق بين لا نهاية جزئيات الجسم، ولا نهاية المسافة المفترضة والمؤدية تلقائياً إلى لا نهاية الحركة، قفزت إلى ذهنه كلمة الطفرة فاستحسنها حلاً مقبولاً لصعوبة تقبل الفكرة برمتها. وخروجاً معقولاً من مأزق اللانهائية في الجسم والحركة، وما لم يتنبه إليه حينئذ أن الطفرة كاسم يطلق على انتقال الجسم من أسفل إلى أعلى، أي هي حركة جسم في طرفين ثابتين، أحدهما يدل على التحتية والآخر على الفوقية. وفي إطار أقرب إلى السكون منه إلى الحركة. ولا يفيد بأي معني من معانيه حالة انتقال الجسم وبصفة مستمرة من مكان إلى آخر.

أما محاولة الوقوف على حقيقة الطفرة، فهي من قبيل التحقق عن شيء غير ثابت في الواقع، وغير صحيح بالفعل، وذلك لأن الطفرة هي قفزة لجسم له حجم مقدر على جسم آخر قد انحلت عناصره، وانقسمت وحداته إلى ذرات متناهية في الصغر، فكيف يتصور في العقل حركة كهذه، ناهيك من أن تلك الحركة هي في الحكم والمعني طفرة لجسم له ثقل وكتلة وكثافة مادية، وعلى أجزاء صغيرة تشكل مكونات وعناصر الجسم المتحرك عليه.

وأطلق الأشعري من جانبه على بقاء الصلة بين الفعل وفاعله، ولزوم الفعل لفاعله، بقاء ولزوماً يظل ومهما تباعد زمان أحداثه متعلقاً به، وتبقى نسبته ماضية في

أثره، اسم الكسب . وعلى سبيل الاصطلاح، ومن ثم اشتهر بأنه حظ الإنسان في الاختيار . أو نسبة الفعل إلى فاعله، أو مقارنة القدرة لمقدورها، إلى غير منا المعاني التي لا مناسبة بينها وبين الكسب بدلالته اللغوية على ابتغاء النفع واجتلاب الفائدة ودفع الضرر، فكأن الأشعري اختار لفظاً عرف كحركة يتحرى فيها الإنسان منافعه الخاصة، ليعبر بها عن فعل يغضي في النهاية إلى معاني تدور حول التبعة والمسؤولية .

غير أن التبعة والمسؤولية وبصرف النظر عن دلالة الكسب اللغوية ليست ثابتة ولا متحققة على المستوى الوجودي . وذلك لأن أهم عنصر من عناصرها، وأول ما يشترك فيها أن يكون الإنسان في حركته مريداً ومختاراً، لينطلق في أحداثها باستقلال تام، ووقفاً لما تمليه عليه دواعيه وصوارفه، والاشعرى قد جعل كل من الإرادة والاختيار، وما يترتب عليهما من خلق الله، وبالتالي فكل ما يصدر من الإنسان لا يعدو كونه مظهراً من مظاهر القدرة الإلهية .

فإذا كان النظام والأشعري قد اختارا كلمتين تتقيد كل منهما على حدة بمعنى يحظى بقدر كبير من الثبات والاستقرار، إلا أن أبا هاشم وقع اختياره على كلمة الحال والدالة في معانيها المتعددة على قدر كبير من عدم الاستقرار والثبات، وذلك لأنها تعبر دوماً عن معنى تعد الحركة والتبدل والتغيير جزء لا يتجزأ من مكوناته المعرفية والعلمية .

ولعل هذا قد أدى في النهاية إلى أن تتحول الأحوال وعلى عكس مراد أبى هاشم إلى معان معنوية، غير لازمة الثبوت لموصوفها، ولا دائمة الوجود للذات الإلهية، وليس لها تحقق في ظاهرة الوجود، واستند كل من قال باستحالة الحال من المتكلمين إلى هذا التحول الغريب في الحال، والذي يضيف دوماً صفة زائدة وجديدة على الصفة الأصلية (علم، عالم، عالمية ) فينجم عنه كثرة لا لزوم لها في الصفات، وفي منزلة وسطى لا تقدم ولا تؤخر .

# المراجـــــع


[١] التهانوى، محمد بن عمر الفاروقي. *كشاف اصطلاحات الفنون* . بيروت: شركة خياط للكتب والنشر، د.ت .

[٢] الايجي، عبد الرحمن بن أحمد. *المواقف في علم الكلام*. القاهرة: مطبعة العلوم، د.ت .

[٣] الفارابى، أبو نصر محمد بن طرخان. *إحصاء العلوم*، تحقيق عثمان أمين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٨م

[٤] ابن خلدون، عبد الرحمن. *المقدمة*. بيروت: دار القلم، ١٩٨٦ م.

[٥] الأشعري، أبو الحسن علي بن إسماعيل. *مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين* . جـ ٢. تحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٩ م.

[٦] الخياط، أبو الحسين عبد الرحمن بن محمد. *الانتصار والرد على أبن الراوندى الملحد*. تحقيق بيبرج. بيروت: دار الندوة الإسلامية، ١٩٨٨ م.

[٧] الإسفرايينى، أبو مظفر. *التبصير في الدين وتميز الفرقة الناجية عن فرق الهالكين*. تحقيق كمال يوسف الحاج. بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٣م.

[٨] القاضي عبد الجبار بن أحمد الهمذانى. *المنية والأمل*. تحقيق عصام الدين محمد علي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٥ م.

[٩] البغدادي، عبد القاهر بن طاهر. *الفرق بين الفرق*. تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد. القاهرة: مكتبة التراث ، د. ت.

[١٠] الشهرستانى، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم. *الملل والنحل* . جـ ١. تحقيق محمد سيد كيلانى، بيروت: دار المعرفة، د.ت .

[١١] القاضي أبو يعلى محمد الحسين الفراء البغدادي. *المعتمد في أصول الدين*. تحقيق وديع زيدان حداد. بيروت: دار المشرق، ١٩٨٦ م.

[١٢] التوحيدى، أبو حيان. *المقابسات* ، تحقيق حسن السندوبى. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ١٩٢٩م.

[١٣] أبو البقاء ، أيوب بن موسى الكفوى. *الكليات*. تحقيق عدنان درويش ومحمد المصرى. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٩٣ م.

[١٤] ابن فورك، أبو بكر محمد الحسن. *مجرد مقالات الشيخ أبي الحسن الأشعري*. تحقيق دانيال جيمارية. بيروت: دار المشرق، ١٩٨٦ م.

[١٥] البغدادي، عبد القاهر بن طاهر. *أصول الدين*. استانبول: مدرسة الإلهيات بدار الفنون التركية، ١٩٢٨م.

[١٦] *القرآن الكريم*.

[١٧] القاضي عبد الجبار بن أحمد الهمذاني. *شرح الأصول الخمسة*. تحقيق عبد الكريم عثمان. القاهرة: مكتبة وهبة، ١٩٦٥ م.

[١٨] أبو هلال العسكري. *الفروق في اللغة*. تحقيق حسام الدين القدسي. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

[١٩] الجرجاني، علي بن محمد بن علي السيد. *التعريفات*. تحقيق عبد الرحمن عميرة. بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٧ م.

# The Three Wonders of Theology: Alnazam Rising, Alashari Earning and the Status of Abu Hashim

**Al-Shafea Almahi Ahmed**
*Associate Professor, Department of Islamic Culture, College of Education, Kingd Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract**. The science of theology was developed to prove Islamic beliefs and confront those who opposed them by the use of argumentation methodology as a means to establish them. But after the disappearance of these factors the methodology of this science disappeared as well, but three main issues remained which represented the science and methodology at its best which are: rising, earning, and status. This study addresses the three cases as follows. At the beginning, the study deals with the scientific background through which the case appeared, it then analyzes the case itself as its owner has judged it, and then introduces the proofs it has dealt with and lastly introduces the opposing views. In the end, the study concludes with the view that Alnazam, Alshari and Abu Hashim tried to treat unreasonable cases that are not achievable using inconvenient words for these cases.

# القسم الإنجليزي

# "Arabic Section"

Contents

*J. King Saud Univ.*, Vol. 15, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-464 Ar., Riyadh (A.H. 1423/2003)

# Contents

Academic Publishing and Press

*J. King Saud Univ.*, Vol. 15, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-464 Ar., Riyadh (A.H. 1423/2003)

# Journal of
# King Saud University

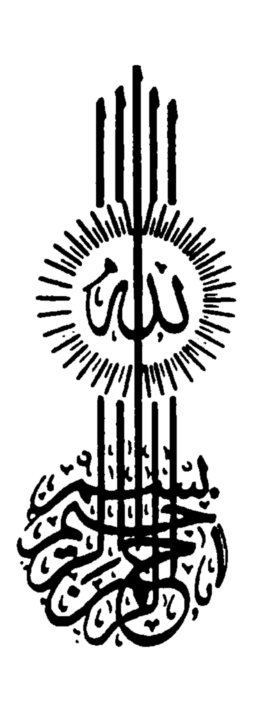
## Volume 15

## Educational Sciences & Islamic Studies (1)

**A.H. 1423**
**(2003)**



**Academic Publishing and Press, King Saud University**
**P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia**


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

# Guidelines for Authors

***The Journal of King Saud University***

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Division of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the prior written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

**1. Article:** An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

**2. Review article:** A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during a specific period of time.

**3. Brief article:** A short article (note) having the same characteristics as an article.

**4. Forum:** Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

**5. Book reviews**

## GENERAL INSTRUCTIONS

**1.Submission of manuscripts for publication:** Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compatible PC using Word 6 or any updated *version of it. Pages are to be numbered consecutively* and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

**2.Abstracts:** Manuscripts for articles, review articles, and brief articles must include both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version.

**3.Tables and other illustrations:** Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the journal's page size (12.6 x 19 cm incl. running heads). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or captions, as well as credit lines wherever the material is not original.

**4.Abbreviations:** The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*, e.g., *J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., et al., etc.

5. **References:** In general, references citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in online brackets, e.g., [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizon: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in online brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in online brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Diaches, David. *Critical Approaches to Literature.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in online brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

**6. Content note:** A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in online brackets [ ]) in the same way *that it is used in the text. If a reference citation in the text* follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the next reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned to the content note in the text to precede the content note itself.

**7.Proofs:** No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

**8.Opinions:** Manuscripts submitted to the journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

**9.Offprints:** Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

**10.Correspondence:**

Division Editor
***The Journal of King Saud University***
**(*Educational Sciences & Islamic Studies*)**
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

**11.Frequency:** Biannual.

**12.Price per issue:** SR 10 or $ 5 (including postage).

**13.Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol.15, Educ. Sci. & Islamic Stud. (1), pp. 1-464 Ar., Riyadh (A.H. 1423/2003)

ISSN 1018-3620



# Journal of King Saud University

## Volume 15

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1423 (2003)



King Saud University

Academic Publishing and Press

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٦٥ - ٩٢٢ بالعربية، ١ - ٤١ بالإنجليزية، الرياض (١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٣م)

ردمد ١٠١٨-٣٦٢٠



# مجلة جامعة الملك سعود

## المجلد الخامس عشر

## العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٣ هـ (٢٠٠٣م)



جامعة الملك سعود
النشر العلمي والمطابع

# قواعد النشر

## مجلة جامعة الملك سعود

*مجلة جامعة الملك* سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالعربية أو بالإنجليزية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة.

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر: مقالة مختصرة لها خصائص البحث نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

### تعليمات عامة

١ - تقديم المواد للنشر: يقدم البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص المغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم كاتبه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (٦ , ١٢×١٩سم بالترويسات). ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الإشارة إلى مصدره إن لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals*. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . إلخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع داخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية البحث حسب النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين، فاسم عائلة المؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص)، فاسم الدورية (بالبنط المائل)، فرقم المجلد، فرقم العدد، فسنة النشر (بين قوسين)، ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦]. أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، فعنوان الكتاب (بالبنط المائل)، فمكان النشر، ثم الناشر، فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن، ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - سوف لن يقبل أى تغيير، سواء كان بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، في البحث في مرحلة مراجعة تجارب الطبع.

٨ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٩ - المستلات: يمنح المؤلف خمسا وعشرين (٢٥) مستلة مجانية.

١٠ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:


رئيس هيئة التحرير الفرعية

**مجلة جامعة الملك سعود**

**( *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* )**

ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١

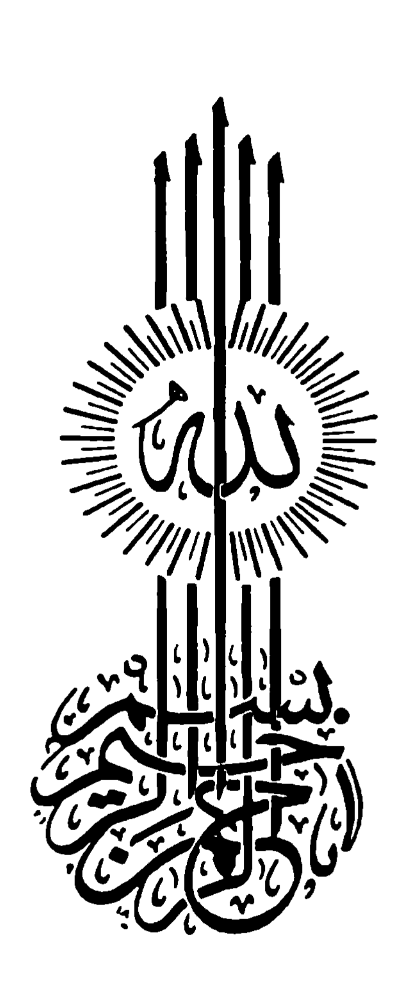
المملكة العربية السعودية



١١ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١٢ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك رسوم البريد).

١٣ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.





مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٦٥ - ٩٢٢ بالعربية، ١-٤١ بالإنجليزية، الرياض (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

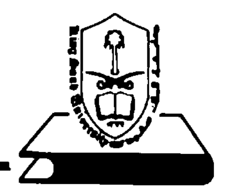
# مجلة
# جامعة الملك سعود

## المجلد الخامس عشر

## العلوم التربوية
## والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٣ هـ

(٢٠٠٣م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

مطابع جامعة الملك سعود ١٤٢٣هـ

# المحتويات

صفحة

## القسم الإنجليزي

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٦٥- ٥١٩ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

# اتجاهات الأكاديميين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت في ثلاث جامعات عربية خليجية

**مليحان معيض الثبيتي**

*أستاذ مشارك، قسم الإدارة التربوية،*

*كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدّم للنشر في ١٣/٥/١٤٢١هـ؛ وقبل للنشر في ٢٦/١١/١٤٢١هـ)

**ملخص البحث.** هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء اتجاهات الأكاديميين الإداريين (عمداء الكليات ورؤساء الأقسام) وأعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الكويت نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت. طبقت الدراسة على جميع عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وعلى عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الثلاث، وقد بلغ المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة ٩٤٩ فردا منهم ٣٠ عميد كلية، و ١٤٨ رئيس قسم، و٧٧١ عضو هيئة تدريس. أما أداة الدراسة، فكانت عبارة عن استبانة تمثل مقياس الاتجاه نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية، والرتب، والتكرارات، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، واختبار ت t-test، وتحليل التباين الآحادي I-ANOVA، واختبار شيفيه. وفيما يلي أهم نتائج الدراسة:

١- إجماع أفراد عينة الدراسة على أهمية وحيوية وظيفتي التدريس والبحث العلمي في الجامعات الثلاث موضع البحث.

٢- التدريس والبحث العلمي دوران مهنيان تربطهما علاقة تكاملية، وكل منهما يعزز الآخر ويدعمه.

٣- البحث العلمي يكافأ بالترقية وزيادة الرواتب، بينما التدريس لا يثمن ولا يكافأ في الجامعات الثلاث مثلما يكافأ النشاط البحثي.

٤- الحصول على الترقية هو العامل الأهم الذي يدفع أعضاء هيئة التدريس إلى البحث والنشر والتأليف.

٥- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأكاديميين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت تبعا لمتغير الفئة.

٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي تبعا لمتغير الرتبة العلمية وذلك لصالح الأساتذة والأساتذة المشاركين.

٧- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي والمكافآت تبعا لمتغير الجامعة، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين اتجاهاتهم نحو التدريس وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة من جامعة الكويت.

## مقدمـــــة

شهد العالم خلال النصف الثاني من القرن العشرين تطورا علميا وتقنيا هائلا أدى إلى إحداث تغيرات وتحولات جذرية في حياة المجتمعات المعاصرة بجميع أبعادها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، وكان للجامعات الإسهام الأكبر في هذا التقدم العلمي والتقني، وقامت بدور رائد في عملية البناء العلمي والمعرفي والفكري لمجتمعاتها. وتؤدي الجامعات هذا الدور من خلال وظائفها الأساسية المتعارف عليها والمتمثلة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع . فمن خلال التدريس تقوم الجامعات بإعداد الكوادر المهنية المتخصصة والعناصر القيادية المؤهلة بما يتلاءم مع متطلبات التنمية الوطنية، ويلبي الاحتياجات النوعية والكمية لسوق العمل في القطاعات المختلفة، إضافة إلى ترسيخ قيم مجتمعاتها وثوابتها الدينية والأخلاقية لمواجهة تحديات العصر ومتطلباته. ومن خلال إجراء البحوث الأساسية والتطبيقية تسهم الجامعات في خلق ثروة علمية وتكوين رصيد معرفي يساعد على تقدم المجتمع ورقيه، ويكسب الجامعات مكانة وسمعة علمية متميزة في

الأوساط الأكاديمية، ومن خلال خدمة المجتمع تستطيع الجامعات توثيق علاقتها بمحيطها الاجتماعي، وتوظيف ما لديها من قدرات وخبرات وكفاءآت علمية في معالجة مشاكل مجتمعها في قطاعات مختلفة.

ومن بين هذه الوظائف الثلاث تبرز وظيفتا التدريس والبحث العلمي على أنهما الأكثر أهمية وحيوية والأبلغ أثرا في حياة المجتمع. وبالرغم من الاعتراف المطلق بأهمية وحيوية التدريس كونه وظيفة أساسية لجميع مؤسسات التعليم العالي على اختلاف أنماطها وأشكالها، إلا أن اهتمام الجامعات أصبح مركزا بشكل أكبر على البحث العلمي، وذلك لما يتحقق من خلاله من اكتشافات وابتكارات علمية وإبداعات معرفية يترتب عليها السمعة والمكانة والتميز في الأوساط الأكاديمية سواء بالنسبة للباحثين البارزين أو للجامعات نفسها. ومن أجل تشجيع البحث العلمي ومكافأته، ارتبطت الأوضاع الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات من حيث الترقيات وزيادة الرواتب والتعيين الدائم بالإنتاجية العلمية أكثر من ارتباطها بالنشاط التدريسي.

وقد استحوذت وظيفتا التدريس والبحث العلمي على قدر كبير من اهتمام الكتاب والباحثين في شؤون وقضايا التعليم العالي، وأجريت حولهما العديد من الأبحاث والدراسات، وحسب اطلاع الباحث فإن جل تلك الأبحاث والدراسات قد أجريت في العالم الغربي وبالذات في الولايات المتحدة الأمريكية. ولذلك رأى الباحث أن الحاجة ماسة إلى إجراء دراسة علمية لمعرفة اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحو وظيفتي التدريس والبحث العلمي وطبيعة العلاقة بينهما، وما تلقيانه من مكافأة في ثلاث من أشهر وأعرق الجامعات العربية، وهي جامعة الملك سعود في الرياض، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الظهران وجامعة الكويت في الكويت.

## مشكلة الدراسة

بالرغم من أهمية وظيفة التدريس في الجامعات، إلا أن الاهتمام تركز في كثير منها على وظيفة البحث العلمي، وهذا ما دفع الباحث إلى استقصاء اتجاهات الأكاديميين الإداريين (عمداء الكليات ورؤساء الأقسام) وأعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة الملك سعود في الرياض، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الظهران، وجامعة الكويت في الكويت نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت، والكشف عما إذا كان هناك فروق في اتجاهات المجموعتين تبعا لاختلاف متغيرات الدراسة المتمثلة في الفئة (أكاديميين إداريين وأعضاء هيئة تدريس) والرتبة العلمية والجامعة.

## هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الأكاديميين الإداريين( عمداء الكليات ورؤساء الأقسام )وأعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الكويت نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة البحث التالية:

١- ما اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت تبعا لمتغير الفئة (أكاديميين إداريين وأعضاء هيئة التدريس) ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت تبعا لمتغير الرتبة العلمية ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت تبعا لمتغير الجامعة؟

## أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها ركزت على تحديد مدى أهمية وحيوية وظيفتي التدريس والبحث العلمي والعلاقة بينهما ومدى مكافآتهما في كل من جامعة الملك سعود وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن وجامعة الكويت. كما تعد هذه الدراسة - حسب اطلاع الباحث - من أولى الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع في الجامعات الثلاث. والمؤمل أن تتوصل الدراسة إلي نتائج تساعد صانعي القرار في الجامعات الثلاث على اتخاذ التدابير العلمية والعملية المناسبة لتطوير وظيفتي التدريس والبحث العلمي فيها بما يحقق الأهداف المرجوة منها.

## حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- كليات جامعة الملك سعود في مقرها الرئيس في الرياض وعددها ١٤ كلية بما في ذلك كلية الدراسات العليا.
- كليات جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الظهران وعددها ٦ كليات من بينها كلية الدراسات العليا، باستثناء منسوبي معهد البحوث.
- كليات جامعة الكويت وعددها ١٣ كلية من بينها كلية الدراسات العليا.
- حملة شهادة الدكتوراه من أعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الكويت المعينين على رتب أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، باستثناء المحاضرين والمعيدين.
- الذكور من أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة الملك سعود في الرياض.

- عمداء الكليات (بما فيهم عمداء كليات الدراسات العليا) ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس الذين كانوا على رأس العمل في الجامعات الثلاث خلال الفترة ما بين الفصل الأول من العام الدراسي ١٤١٩/ ١٤٢٠هـ، وبداية الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ.

## مصطلحات الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة المصطلحات الرئيسة التالية للدلالة على ما يلي :

### الاتجاهات

الاتجاه عبارة عن شعور إيجابي أو سلبي يتكون لدى الفرد من خلال التجربة، ويؤثر على استجابته وآرائه نحو الأشخاص الآخرين والأشياء والمواقف المختلفة حوله [١، ص ١٠٢] ، وتمثله في هذه الدراسة محصلة درجات المجيبين عن مقياس الاتجاه نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت.

### الأكاديميون الإداريون

يقصد بهم عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الثلاث موضع البحث والدراسة.

### أعضاء هيئة التدريس

يقصد بهم حملة شهادة الدكتوراه في الجامعات الثلاث المعينين على رتب أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد الذين تتمثل أهم واجباتهم المهنية في التدريس والبحث العلمي.

**المكافآت**

يقصد بها في هذه الدراسة الترقيات وزيادة الرواتب التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس مقابل نشاطهم التدريسي وإنتاجهم البحثي.

## أدبيات الدراسة

### أولا :خلفية الدراسة

الجامعات مؤسسات علمية مستقلة تستمد هويتها وشرعية وجودها في المجتمع من رسالتها المعرفية التي تتمثل في جانبين أساسيين :أولهما نشر المعرفة ونقل تراث المجتمع العلمي والفكري والثقافي إلى المتعلمين وذلك من أجل الحفاظ على هوية المجتمع الفكرية والثقافية، وإعداد أبنائه للحياة العملية إعدادا علميا مهنيا تخصصيا رفيع المستوى. وثانيهما اكتشاف معارف وابتكارات علمية جديدة من أجل تكوين ثروة معرفية وعلمية تهدف إلى منفعة المجتمع وتلبي حاجاته ومتطلباته وتسهم في تنميته وتقدمه ورقيه . من خلال هذه الرسالة المعرفية المهمة تقوم الجامعات بدور حيوي في حياة مجتمعاتها مما جعل البعض يصفها بأنها المحرك الأساسي للنمو الاقتصادي والتقدم الاجتماعي والمصدر الجوهري لبناء كيان المجتمع الفكري والمعرفي. ولذلك أصبحت الآمال معلقة على الجامعات في تحقيق مستقبل أفضل لشعوب العالم المختلفة في عصر أصبحت فيه ثروة العلم والمعرفة أكثر أهمية من الثروات الطبيعية والموارد المادية [٢ ، ص ٢٩]. وتؤدي الجامعات رسالتها المعرفية هذه من خلال ثلاث وظائف أساسية هي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع . ومن بين هذه الوظائف يبرز التدريس والبحث العلمي على أنهما الأكثر أهمية وحيوية [٣ ، ص ٤٨].

فمن خلال التدريس الجيد تستطيع الجامعات أن تسهم بشكل فعال في تزويد الطلاب بالمعلومات والمعارف والخبرات والقيم والاتجاهات والمهارات التي تساعد على إعدادهم إعدادا علميا وفكريا وأخلاقيا ومهنيا تخصصيا عاليا بما يتلاءم مع الاحتياجات

النوعية والكمية للتنمية الشاملة في المجتمعات المعاصرة، وما تتطلبه أسواق العمل من الكفاءات البشرية المؤهلة . وهذا بلا شك يمثل جانبا مهما وحيويا من جوانب الرسالة المعرفية للجامعات في الوقت الحاضر . ومن خلال البحث العلمي الجاد تستطيع الجامعات التوصل إلى اكتشافات واختراعات علمية وإبداعات فكرية تسهم في ابتكار المعرفة وإثرائها وتطويرها في شتى الحقول والميادين . وهذا يمثل الجانب الحيوي الآخر من رسالة الجامعات المعرفية.

ويعتبر أعضاء هيئة التدريس هم ثروة الجامعات الحقيقية وأثمن مواردها لأنهم مصدر العطاء العلمي والمعرفي والإبداع الفكري في الجامعات . فمن خلال جهودهم وتفانيهم وما يستثمرونه من وقتهم وطاقتهم وفكرهم، سواء في مجال التدريس أو مجال البحث العلمي تستطيع الجامعات أن تؤدي وظائفها بشكل إيجابي وفعال . ويؤكد هذا ما قاله جاك شوستر Jack Schuster بأن نوعية الجامعة إنما تتحدد من خلال نوعية أعضاء هيئة التدريس فيها. "The quality of an academic institution is determined by the quality of it's faculty members" [٤، ص ٣٣].

وبينما يسود الاعتقاد لدى البعض بأن التدريس والبحث العلمي يمثلان من الناحية المهنية دورا مهنيا واحدا بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، وأنهما عبارة عن وجهين لعملة واحدة، إلا أن نتائج العديد من الأبحاث والدراسات العلمية القديمة والحديثة التي تناولت وظيفتي التدريس والبحث العلمي في الجامعات تؤكد بشكل واضح على أن هاتين الوظيفتين تمثلان في حقيقة الأمر دورين مهنيين مختلفين في التوقعات والالتزامات والمسؤوليات التي يتطلب أداؤها مهارات وقدرات وخبرات مختلفة، ويحتاج الوفاء بها قدرا كبيرا من وقت وجهد وفكر أعضاء هيئة التدريس [ ٥ ، ص ٦٩١ ؛ ٦، ص ٥٤ ؛ ٧، ص ١٧٢ ؛ ٨، ص ١٥أ ؛ ٩، ص ٣١ ؛ ١٠، ص ١٨٨ ؛ ١١، ص ٦٤٧ ؛ ١٢، ص ص ٢٠ - ٢١].

ومن منظور مفهوم الدور تجدر الإشارة هنا إلى ما ذكره ستيفن إدجل Stephen Edgell من أن محدودية الوقت والجهد scarcity of time and energy تؤدي لامحالة إلى وجود نوع من صراع الأدوار role conflict بالنسبة لأولئك الذين هم ملزمون بأداء متطلبات أكثر من دور في آن واحد ولاسيما في المجالات المهنية، وذلك لأن الوفاء بمستلزمات دور معين يكون في الغالب على حساب العطاء والنجاح في الدور الآخر [١٣، ص ٣١٩]. ومن نفس المنظور يؤكد وليم جود William Goode على أن الأشخاص الذين يؤدون أكثر من دور، وبالذات في مجالات العمل يواجهون ما أسماه بتوتر الأدوار role strain، وفي هذه الحالة تصبح المشكلة هي في قدرتهم على توزيع وقتهم وجهدهم على تلك الأدوار بشكل متوازن من أجل التقليل من ذلك التوتر. ويضيف جود أنه يزداد الالتزام بالدور commitment كلما كان هناك مكافأة متوقعة لأداء متطلباته سواء كانت مكافأة مادية أو معنوية [١٤، ص ص٤٨٧- ٤٨٨].

في مجال العمل الأكاديمي أظهرت نتائج الكثير من الأبحاث والدراسات العلمية أن أعضاء هيئة التدريس يواجهون ما أسماه أدجل بصراع الأدوار، وذلك من منطلق محدودية الوقت التي لا تسمح لهم بأداء متطلبات أدوارهم المهنية المتمثلة في التدريس والبحث العلمي على الوجه الأكمل. ففي الدراسة المسحية التي طبقتها كارولين مونيCarolyn Mooney في عام ١٩٩١م على ٣٥٤٧٨ من أعضاء هيئة التدريس في ٣٩٢ كلية وجامعة في الولايات المتحدة، أوضحت النتائج أن أساتذة الجامعات يشعرون في أدائهم لعملهم الأكاديمي بقدر كبير من الصراع بين متطلبات أدوارهم التدريسية والبحثية نظرا لعامل ضيق الوقت [٨، ص ١٥أ]. وفي دراسة أخرى طبقت في عام ١٩٩٦ م على ١١٤ عضو هيئة تدريس من مختلف الرتب العلمية في كليات الآداب والعلوم والإدارة في إحدى جامعات البحث العلمي الأمريكية، وجد بأن التدريس والبحث العلمي دوران مهنيان متعارضانconflicting roles، وأن مصدر هذا التعارض هو عامل الوقت والجهد، حيث

كلما استثمر أعضاء هيئة التدريس من وقت وجهد في أداء متطلبات والتزامات أحد هذين الدورين كان ذلك على حساب متطلبات والتزامات الدور الآخر [٩، ص ٣٦]. ويؤكد هذا ما توصلت إليه دراسة حديثة طبقت في عام ١٩٩٩ على ١٣١ من أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في ثلاث جامعات في جنوب الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أوضحت نتائجها أن من أهم مصادر ضغوط العمل التي يعاني منها أعضاء هيئة التدريس التعارض بين متطلبات أدوارهم المهنية conflicting demands of professional roles المتمثلة في التدريس والبحث العلمي، وكثرة متطلبات العمل الأكاديمي، مما يجعل الكثير منهم يواجهون صعوبة كبيرة في التوفيق بين تلك المسؤوليات والالتزامات المهنية وأدائها بالشكل المطلوب وذلك نظرا لعدم توافر الوقت الكافي [١٥، ص ص ٢٩٧ - ٢٩٩].

في الوقت نفسه، هناك أبحاث ودراسات تشير نتائجها إلى أن التدريس والبحث العلمي دوران مهنيان تربطهما علاقة تكاملية وليست تعارضية. فقد أوضحت نتائج دراسة روثمان A. Rothman وبريشو R. Preshaw التي طبقت عام ١٩٧٥م على ٣٥ عضو هيئة تدريس و ١٥٧ طالبا في إحدى الجامعات الأمريكية، أن التدريس والبحث العلمي دوران مهنيان مكملان لبعضهما complementary roles ، وأن أعضاء هيئة التدريس المتميزين في مجال البحث العلمي قد حصلوا على تقديرات أعلى عند تقويم الطلاب لأدائهم التدريسي [١٦، ص ص ٢٣ - ٣٣]. وفي دراسة قامت بها روث نيومن Ruth Neuman في عام ١٩٩٢ م من خلال مقابلات أجرتها مع ٣٣ من وكلاء جامعات وعمداء كليات ورؤساء أقسام لمعرفة وجهات نظرهم حول العلاقة بين التدريس والبحث العلمي، أوضحت النتائج أن أفراد عينة الدراسة قد نظروا إلى التدريس والبحث العلمي على أنهما نشاطان يعزز كل منهما الآخر، وأن العلاقة بينهما علاقة تكاملية، حيث إن النشاط البحثي يساعد على تطوير وتحسين المستوى العلمي والمعرفي لأعضاء هيئة التدريس، وهذا بدوره ينعكس بشكل إيجابي على حداثة وجدة المعلومات التي يتعلمها منهم الطلاب

[١٧ ، ص ص ١٦١ - ١٦٢]. ويعزز مفهوم التكامل بين التدريس والبحث العلمي الدراسة التي قام بها توماس نوزر Thomas Noser وزملاؤه في عام ١٩٩٦م التي طبقت على ٣٤٤ من أعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات والجامعات الأمريكية، حيث أوضحت نتائجها أن العلاقة بين التدريس والبحث العلمي علاقة تكاملية إيجابية، وأن الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس تساعد على تحسين وتطوير أدائهم التدريسي في قاعات الدراسة [١٨ ، ص ص ٣١٤ - ٣١٩].

وبالرغم مما تؤكده أدبيات التعليم العالي من أن التدريس والبحث العلمي هما أهم وظائف الجامعات، وأن إحداهما لا تقل أهمية وحيوية عن الأخرى، حيث من خلالهما تستطيع الجامعات أن تؤدي وظيفتها المعرفية في المجتمع بالشكل الذي يخدم مصلحته ويعالج مشاكله وقضاياه، ويلبي احتياجاته ويحقق طموحاته وتطلعاته . وبالرغم مما تؤكده الجامعات في سياساتها العامة وأهدافها الرسمية المعلنة من أن التدريس والبحث العلمي وظيفتان لهما نفس القدر من الأولوية والأهمية، إلا أن العديد من الأبحاث والدراسات العلمية تؤكد أيضا بأن معظم الجامعات ولاسيما ذات السمعة العلمية المرموقة أصبحت تركز اهتمامها على البحث العلمي أكثر من التدريس وبالأخص على مستوى البكالوريوس . ففي الدراسة المقارنة التي قامت بها أنجرد موزز Ingrid Moses على بعض الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وألمانيا، والسويد، وأستراليا، وجدت أن البحث العلمي يلقى من الدعم والتشجيع والمكافأة أكثر مما يلقاه التدريس [١٩ ، ص ص ٤٥٠ - ٤٥٥] . كما أوضحت نتائج إحدى الدراسات المسحية التي طبقت في عام ١٩٩٠م على ٤٥٤ من مديري ووكلاء الجامعات و ٢٧٣٠ عضو هيئة تدريس في عدد كبير من الجامعات في الولايات المتحدة أن للبحث العلمي في الجامعات الأمريكية الأولوية على التدريس من حيث الوزن والأهمية عند الترقيات وزيادة الرواتب [٢٠ ، ص ص ١٣٥ - ١٣٦].

ويؤكد هذا التوجه أيضا نتائج الدراسة المقارنة التي قام بها كل من فيلب آلتباك Philip Altbachوليونيل لوس Lionel Lewis والتي طبقت على ما يقرب من ٢٠٠٠٠ من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات في المكسيك، والبرازيل، وتشيلي، وبريطانيا، وألمانيا، والسويد، وهولندا، وهونج كونج، واليابان، وكوريا الجنوبية، وأستراليا، وروسيا، وإسرائيل، والولايات المتحدة، حيث أوضحت نتائج الدراسة أن ٧٥٪ من أعضاء هيئة التدريس في الدول موضع البحث باستثناء البرازيل، وروسيا، وكوريا يرون أن جامعاتهم تكافئ البحث العلمي وتوليه عند اتخاذ قرارات الترقية أهمية أكثر مما تولي التدريس [٢١، ص ٥٤]. وفي الكويت أوضحت نتائج دراسة عبد المحسن حمادة التي طبقت على عينة مكونة من ١٦٨ من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت أن ٨٨,٦٪ ممن طبقت عليه الدراسة يرون أن إدارة الجامعة تولي البحث العلمي قدرا كبيرا من الأهتمام والدعم والتشجيع [٢٢، ص ٣٥]. وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى أن لوائح وأنظمة ترقية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وجامعة الكويت تعطي للإنتاج العلمي والنشاط البحثي أهمية أكثر ووزنا أكبر مما تعطي للتدريس وخدمة الجامعة والمجتمع عند النظر في ترقيات أعضاء هيئة التدريس، شأنها في ذلك شأن غيرها من الجامعات في معظم بلدان العالم [٢٣، ص ٢٠؛ ٢٤، ص ١٠].

تركيز الجامعات على البحث العلمي في لوائحها وأنظمتها الوظيفية ودعمه ومكافأته بالترقيات والتعيين الدائم جعل معظم أعضاء هيئة التدريس أيضا يوجهون اهتمامهم إلى النشاط البحثي أكثر من التدريس، مع وجود تفاوت كبير بينهم في حجم ونوع الإنتاج العلمي. فقد أوضحت الدراسة المسحية التي قامت بها مؤسسة كارنجي في عام ١٩٩٠م Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching أن نسبة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأمريكية الذين يركزون جهودهم ونشاطهم على البحث العلمي من أجل الترقية قد ارتفعت من ٤٤٪ في عام ١٩٧٠م إلى ٨٥٪ في عام ١٩٩١م

[٢٥ ، ص ٤٧ ] . والواقع أن الاهتمام بالبحث العلمي ليس مقصورا على أساتذة الجامعات الأمريكية ، وإنما أصبح سائدا في جميع الأوساط الأكاديمية . ويؤكد هذا ما أشارت إليه إحدى الدراسات المسحية المقارنة التي طبقت على ٢٠٠٠٠ من أعضاء هيئة التدريس في عدد من الجامعات في الولايات المتحدة وأوروبا واليابان، حيث كشفت الدراسة أن نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين يركزون اهتمامهم على البحث والنشر والتأليف في الجامعات التي شملتها الدراسة كانت كالتالي : ٩٦٪ في الجامعات الأمريكية ، و ٩٥٪ في الجامعات البريطانية ، و ٩٤٪ في الجامعات السويدية ، و٨٤٪ في الجامعات الألمانية ، و ٨٠٪ في الجامعات اليابانية [٢٦ ، ص ٣٤٥].

طبعا هذا لا يعني أن الجامعات قد تخلت عن التدريس وتحولت إلى مراكز وأكاديميات للبحث العلمي ، فلاتزال الجامعات تقوم بوظيفتها التدريسية ، وسيظل التدريس وظيفة أساسية من وظائف مؤسسات التعليم العالي ، ويؤكد هذا ما أشار إليه كامرون فنتشر Cameron Fincher في حديثه عن جامعات المستقبل ، حيث قال بأنه مهما اختلفت هيكليات جامعات القرن الحادي والعشرين ، ومهما تعددت وظائفها ، فإن التدريس سيبقى مسؤوليتها الأساسية [٢٧ ، ص ٤٢]. وفي الحقيقة ، إن الاشكالية ليست حول أهمية وحيوية وظيفة الجامعات التدريسية وإنما الإشكالية في أن التدريس لا يحظى في الوقت الحاضر بنفس القدر من الاهتمام ولا يثمن مثلما يثمن البحث العلمي في الأوساط الجامعية . " Teaching is given lip service in universities, while research is highly praised and rewarded; and only a blanket 'good work' for teaching a very heavy load." [٢٨ ، ص ٤] .

ويأتي في مقدمة العوامل التي أدت إلى التركيز على البحث العلمي حرص الجامعات على السبق والتميز في مجال الإبداع العلمي والمعرفي . فالاكتشافات العلمية والاختراعات التقنية والإبداعات الفكرية في حقول المعرفة المختلفة لا يمكن أن تتحقق إلا

من خلال الأبحاث والتجارب العلمية الجادة التي تؤدي إلى التوصل إلى مفاهيم وحقائق ونظريات علمية جديدة واختراعات تقنية متطورة . وقد أشار جان دانيال John Daniel إلى أنه كان للجامعات الإسهام الأكبر فيما شهده العالم من اكتشافات علمية رائدة خلال النصف الثاني من القرن العشرين ، وأن معظم التقنيات الحديثة التي نعرفها في حياتنا اليومية إنما تم تطويرها في معامل الجامعات ومختبراتها [٢٩ ، ص ٦] . ومن نفس المنظور يؤكد توماس متشل Thomas Mitchell أن ثورة المعرفة التي عرفها العالم خلال الثلاثين سنة الأخيرة قد تركزت حول التقدم التقني الذي اعتمد بشكل كبير على قدرة الجامعات البحثية وما أنتجته تلك الأبحاث والتجارب العلمية من اختراعات تقنية متقدمة [١٢ ، ص ٢٠]. هذه الاكتشافات والابتكارات والإنجازات العلمية الرائدة التي حققتها الجامعات المرموقة في العالم المتقدم من خلال البحث العلمي الجاد هي التي أعطت لتلك الجامعات سمعة ومكانة علمية متميزة في الأوساط الأكاديمية حتى على المستوى العالمي وليس أعداد طلابها أو الأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس فيها . وجدير بالذكر هنا ما أشار إليه كل من جيمز بوجمان James Baughman وروبرت جولدمان Robert Goldman من أن جامعة براون Brown University في الولايات المتحدة تحتل مركزا متقدما في قائمة تصنيف الجامعات الأمريكية نظرا لأن لديها سجل قوي في مجال البحث العلمي ، حيث بلغ عدد ما نشرته في عام ١٩٩٧ م حوالي ١٧٩٧ بحثا ومؤلفا ، مما أكسبها سمعة ومكانة متميزة في الأوساط الأكاديمية الأمريكية ، ولذلك أصبح إقبال الطلاب عليها كبيرا رغم ارتفاع رسومها الدراسية . بينما اضطرت كلية أبسالا Upsala College في نيوجرسي إلى إغلاق أبوابها بشكل نهائي في عام ١٩٩٥ م مع أن برامجها الدراسية معتمدة من قبل جهات الاعتماد الأكاديمي المختصة ، إلا أن ما نشرته لم يتجاوز ٣٥ بحثا ومؤلفا خلال عشر سنوات تقريبا ، مما أدى إلى تدني مستوى تصنيفها بين كليات الأربع سنوات في الولايات المتحدة . وقد انعكس ذلك بشكل سلبي على سمعة الكلية العلمية ومكانتها الأكاديمية ،

وبالتالي على محدودية أعداد الطلاب المتقدمين إليها رغم أنها خفضت رسومها الدراسية بشكل كبير، إلا أن ذلك لم يكن مجديا أمام تدني سمعتها ومكانتها العلمية [٣٠، ص ٤٤]. "To ascend the hierarchy of academic prestige, a scholar, a department, or a university must actively engage in research and publication " [٧، ص ١٦٣].

السمعة والمكانة العلمية التي اكتسبتها تلك الجامعات مكنتها من الحصول على الدعم المالي من الجهات الحكومية وغير الحكومية لتمويل مشاريعها البحثية، واستقطاب الكفاءات العلمية البارزة من أعضاء هيئة التدريس، واختيار أفضل النوعيات من الطلاب. بل حتى المتخرجين من تلك الجامعات أصبح ينظر إليهم على أنهم أكثر تميزا وأفضل إعدادا من المتخرجين من جامعات أخرى أقل سمعة ومكانة، وأصبحت فرص التوظيف في أسواق العمل التنافسية متاحة لهم أكثر من غيرهم. والواقع أن السمعة والمكانة العلمية البارزة التي حققتها الجامعات المرموقة في العالم المتقدم إنما هي ثمرة لجهود المبدعين من أعضاء هيئة التدريس فيها الذين استثمروا وقتهم وطاقتهم ووظفوا قدراتهم العقلية والفكرية في الإبداع العلمي والمعرفي والفكري عندما تهيأت لهم الظروف الملائمة وتوافرت لهم الإمكانات المناسبة.

وهناك أيضا العامل الوظيفي بالنسبة لأساتذة الجامعات. فمع أن التدريس يستنفد قدرا كبيرا من وقت وجهد أعضاء هيئة التدريس، حيث أشار كرستوفر كلوزن Christopher Clausen في دراسته إلى أن معدل العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأمريكية يتراوح ما بين ٦ ساعات في جامعات البحث العلمي و٩ - ١٢ ساعة في غير جامعات البحث العلمي، إلا أن معدل ساعات العمل الأسبوعي الفعلي يتراوح ما بين ٣٣ - ٣٩ ساعة في جامعات البحث العلمي و٤٥-٥٠ ساعة في الجامعات الأخرى، يقضيها أعضاء هيئة التدريس في الإعداد للمحاضرات والتدريس في قاعات الدراسة، وإرشاد الطلاب، والإشراف عليهم في المعامل والمختبرات، وقراءة أوراقهم وبحوثهم،

وإعداد الاختبارات وتصحيحها ونحو ذلك [٣١، ص ٤٢]. وفي دراسة أخرى طبقت على ٩٠٠ من أعضاء هيئة التدريس في جامعة كليفورنيا ، وجد بأن ٩٧٪ ممن شملتهم الدراسة يستنفد التدريس قدرا كبيرا من وقت عملهم، إلا أن ٧٪ فقط منهم الذين حصلوا على جوائز تشجيعية من الجامعة مقابل تميزهم في التدريس [٣٢، ص ١٤]. كما أوضحت أيضا نتائج دراسة حديثة قام بها في عام ١٩٩٩م كل من روبرت زمسكي Robert Zemsky ووليم ميسي William Massy من خلال مقابلات أجريت مع عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس في ٦ جامعات و٣ كليات أمريكية أن معدل ساعات العمل الأسبوعي التي يقضيها أساتذة الجامعات في النشاطات التدريسية المختلفة يتراوح مابين ٤٠-٥٠ ساعة في الأسبوع [٣٣، ص٥٦].

وبالرغم من كل هذا الوقت والجهد إلا أن التدريس من الناحية الوظيفية لا يكافأ مثلما يكافأ البحث العلمي، ولا تعطى له نفس الأهمية والوزن اللذان يعطيان للبحث العلمي عند اتخاذ قرارات الترقية وزيادة الرواتب والتثبيت الوظيفي، وهذا مما جعل التقدم الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، سواء من حيث الرتب العلمية أو الرواتب الشهرية معتمدا على إنتاجيتهم العلمية أكثر من فعاليتهم وكفاءتهم التدريسية. وهنا تجدر الإشارة إلى ما ذكره جيمز فيروذر James Fairweather في دراسته التي طبقت على ٤٤٨١ عضو هيئة تدريس في عدد من الجامعات والكليات ذات الأربع سنوات في الولايات المتحدة الأمريكية. حيث أوضحت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس الذين يقضون أقل من ٣٥٪ من وقت عملهم في التدريس وباقي الوقت في البحث معدل رواتبهم السنوية ٥٦١٨١ دولارا ويصل في بعض الجامعات إلى ٦٧٠٠٠ دولار، بينما الذين يقضون ٧٢٪ أو أكثر من وقتهم في التدريس وباقي الوقت في البحث والكتابة فإن معدل رواتبهم ٣٤٣٠٧ دولارات في السنة، والذين عبؤهم التدريسي الأسبوعي أقل من ٦ ساعات معدل رواتبهم ٥٠٩٢٧ دولارا، بينما الذين عبؤهم التدريسي ١٢ ساعة أو أكثر فإن معدل رواتبهم

٣٦٧٩٣ دولارا، وأعضاء هيئة التدريس الذين لديهم ما بين ١١-٢٩ بحثا منشورا في مجلات علمية محكمة معدل رواتبهم في جامعات البحث العلمي ٤٥٥١٩ دولارا في السنة، والذين لديهم ٣٠ بحثا منشورا أو أكثر معدل رواتبهم ٥٨٠٨٢ دولارا في الجامعات نفسها، ويصل في بعض الجامعات الأخرى إلى ٦٧٥٧٤ دولارا في السنة [٣٤، ص ٤٦].

إضافة إلى ذلك، فإن التدريس لا يضفي على أساتذة الجامعات أي نوع من المكانة أو السمعة أو التميز العلمي في الأوساط الأكاديمية في الوقت الحاضر مهما كان إبداعهم وتفانيهم فيه. ويبرر ذلك بالقول بأن التدريس ليس فيه شئ من الإبداع العلمي والفكري، وأن أي عضو هيئة تدريس يمكن أن يدرس لاسيما على مستوى الدراسات الجامعية، هذا من ناحية، وأنه لا توجد معايير علمية موضوعية دقيقة لقياس مدى كفاءة وفاعلية أداء أساتذة الجامعات في مجال التدريس من ناحية أخرى [٣، ص ص ٤٨-٥٠].

لذلك أصبحت الإنتاجية العلمية هي معيار التميز العلمي والإبداع المعرفي، وارتبط مفهوم العلمية scholarship في الأوساط الأكاديمية بالنشر والتأليف، ولم يعد ينظر إلى أستاذ الجامعة على أنه المدرس العالم scholar teacher، وإنما أصبح ينظر إليه على أنه العالم الباحث scholar researcher. وأهم ما يكافأ به أعضاء هيئة التدريس المتميزون في إنتاجيتهم العلمية هو الترقيات وزيادة الرواتب والتعيين الدائم. بالإضافة إلى ذلك يكافأ الباحثون المتميزون بتقليل العبء التدريسي، والتدريس على مستوى الدراسات العليا، والتعيين في المراكز الإدارية الأكاديمية مثل عميد كلية أو رئيس قسم، والعضوية في المجالس العلمية، ورئاسة اللجان الأكاديمية المهمة في الجامعة، ورئاسة هيئات تحرير المجلات العلمية، وحضور المؤتمرات العلمية، والترشيح للمراكز الاستشارية خارج الجامعة، والحصول على دعم لتمويل مشاريعهم البحثية [٦، ص ٥١؛ ١٠، ص ١٨٩؛ ٣٥، ص٥٨؛ ٣٦، ص ٦١٥؛ ٣٧، ص ٣٤؛ ٣٨، ص ١٠٦].

**ثانيا :الدراسات السابقة**

من خلال مراجعة الدراسات ذات العلاقة المباشرة بموضوع هذا البحث لم يجد الباحث أية دراسة باللغة العربية ، وهذا ما دفعه إلي التركيز على بعض الدراسات الأجنبية التي أجريت في بعض دول أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية وأستراليا ، وذلك نظرا لعلاقتها المباشرة بموضوع هذه الدراسة ، وقد تناول الباحث كل دراسة على حدها كما يلي:

**١ - دراسة كاثرن كاستن Katherine Kasten (١٩٨٤م)**

طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من ١٣٥ عضو هيئة تدريس في أقسام الدراسات الاجتماعية في إحدى جامعات البحث العلمي الكبيرة في الولايات المتحدة الأمريكية ، منهم ١١٧ بدرجة أستاذ و١٨ بدرجة أستاذ مشارك ، وذلك لمعرفة علاقة البحث العلمي والتدريس وخدمة الجامعة والمجتمع بالترقيات والرواتب . ومن أهم ما أوضحته نتائج الدراسة ما يلي:

١ - البحث العلمي هو العامل الأهم عند اتخاذ قرارات الترقية ، وأن النشاط البحثي المتميز يعوض جوانب القصور في التدريس.

٢ - الإنتاجية العلمية هي مصدر السمعة والمكانة العلمية لأعضاء هيئة التدريس وللأقسام الأكاديمية ، وليس فعالية التدريس.

٣ - التدريس يأتي في المرتبة الثانية من حيث الأهمية عند الترقية ، وأن التميز والإبداع فيه لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يعوض القصور في مجال البحث العلمي.

٤ - خدمة الجامعة والمجتمع تعتبر وظيفة ثانوية وليس لها تقريبا أي أهمية أو وزن في الترقيات.

٥ - زيادة رواتب أعضاء هيئة التدريس تعتمد كليا على إنتاجيتهم العلمية ، وأن الجانب الكمي في الإنتاجية العلمية يطغى على الجانب النوعي ، بحيث كلما زاد عدد الأبحاث والمؤلفات المنشورة زادت الرواتب.

أما التميز في التدريس فيكافأ في الغالب من خلال ما يسمى بجوائز التدريس الفعال [٣٩، ص ص ٥٠٦ - ٥٠٩].

**٢ - دراسة بيتر جريه Peter Gray وزملائه (١٩٩١م)**

طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٢٣٣٠٢ منهم ١٧٨٥ رئيس قسم، و٥٢٢ عميد كلية، و ٢٢٣ وكيل جامعة، و ٢٠٧٧٢ عضو هيئة تدريس من مختلف الرتب العلمية والأقسام الأكاديمية في ٤٧ جامعة من جامعات البحث العلمي في الولايات المتحدة، وذلك للتعرف على وجهات نظرهم نحو التوازن في أنظمة الترقيات بين البحث العلمي والتدريس. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

١ - ٦٨٪ من أعضاء هيئة التدريس يرون أن جامعاتهم تفضل البحث العلمي على التدريس عند اتخاذ قرارات الترقية والتثبيت الوظيفي.

٢ - ٦١٪ من رؤساء الأقسام وعمداء الكليات ووكلاء الجامعات يرون أن جامعاتهم تكافىء إنتاجية أعضاء هيئة التدريس العلمية أكثر مما تكافىء فعاليتهم في التدريس.

٣ - جميع الجامعات التي طبقت فيها الدراسة تعاني من مشكلة عدم التوازن في أنظمة الترقيات نظرا لأنها تعطي للإنتاجية العلمية أهمية أكثر ووزنا أكبر من النشاط التدريسي.

٤ - معظم أفراد المجموعتين يرون أن على جامعاتهم إعادة النظر في أنظمة الترقيات بحيث يكون هناك نوع من التوازن بين البحث العلمي والتدريس [٢٨، ص ٤].

**٣ - دراسة روبرت جيكبسن Robert Jacobson (١٩٩٢م)**

في عام ١٩٩٢م قام روبرت جيكبسن بدراسة ميدانية طبقت على ٤٠٠٠ من أعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات والجامعات الأمريكية من أجل التعرف على

الوقت الذي يقضيه أساتذة الجامعات في التدريس والبحث العلمي وعلاقة ذلك بالرواتب والترقيات، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

١ - كلما زاد الوقت المستثمر في التدريس قل راتب عضو هيئة التدريس.

٢ - كلما زاد العبء التدريسي قل راتب عضو هيئة التدريس.

٣ - كلما استثمر عضو هيئة التدريس قدرا أكبر من وقته في البحث العلمي زاد راتبه.

٤ - الترقية هي الدافع الأساسي الذي يجعل أعضاء هيئة التدريس يستثمرون قدرا كبيرا من وقتهم في النشاط البحثي.

٥ - كلما زاد عدد الأبحاث العلمية المنشورة في مجلات علمية محكمة زاد دخل عضو هيئة التدريس.

٦ - الإنتاجية العلمية هي العامل الأساسي في الترقيات وزيادة الرواتب وكذلك السمعة والمكانة العلمية لأعضاء هيئة التدريس [٤٠، ص ١أ].

**٤ - دراسة بول رامسدن Paul Ramsden وإنجرد موزز Ingrid Moses (١٩٩٢م)**

قام كل من بول رامسدن Paul Ramsden وإنجرد موزز Ingrid Moses بدراسة ميدانية طبقت في ١٨ جامعة من الجامعات الأسترالية على عينة مكونة من ٨٩٠ عضو هيئة تدريس من مختلف التخصصات العلمية والرتب الأكاديمية وذلك لمعرفة آرائهم حول العلاقة بين البحث العلمي والتدريس. بالإضافة إلى ذلك قام الباحثان بمراجعة مكثفة لبعض نماذج تقويم الطلاب للأداء التدريسي لبعض أعضاء هيئة التدريس، وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي:

١ - عدم وجود علاقة سببية إيجابية بين الفعالية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس وإنتاجيتهم العلمية، وهذا ينفي الاعتقاد السائد بأن الباحثين المتميزين هم في الوقت نفسه مدرسون مبدعون.

٢ - تعارض التزامات ومسؤوليات أستاذ الجامعة التدريسية والبحثية، حيث كلما زاد العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس وكثرت التزاماته التدريسية قلت إنتاجيته العلمية.

٣ - التدريس رغم ما يستثمر فيه من وقت وجهد وفكر، إلا أنه يظل نشاطا غير منظور، ولا يضفي على أعضاء هيئة التدريس أي نوع من السمعة والمكانة في الأوساط الأكاديمية، ولذلك فإنه لايقدر ولا يكافأ مثلما يكافأ البحث العلمي.

٤ - تركيز أنظمة المكافات المتمثلة في الترقيات وزيادة الرواتب على الإنتاجية العلمية، مما يجعل أعضاء هيئة التدريس يوجهون اهتمامهم إلى النشر والتأليف من أجل التقدم الوظيفي وتحقيق قدر من السمعة والمكانة العلمية Research productivity up-grades faculty member's status and pay.

٥ - نتائج تقويم الطلاب أوضحت بأن الباحثين البارزين من أعضاء هيئة التدريس قد حصلوا في الغالب على تقديرات أقل ممن ليس لهم نشاط بحثي بارز، وذلك من حيث نوعية تدريسهم وفعاليتهم في قاعات المحاضرات [٤١، ص ص ٢٨٦-٢٩١].

**٥ - دراسة نيل جانسون Neil Johnson (١٩٩٣م)**

من خلال دراسة تحليلية نقدية لوضع الجامعات الأسترالية، ركز نيل جانسن على مناقشة الوظائف الأساسية للجامعات الأسترالية، وبالأخص وظيفتي البحث العلمي والتدريس في الجامعات الأسترالية، وكان من أهم النتائج التي توصل إليها ما يلي:

١ - إعطاء الأولوية للنشر والتأليف عند اتخاذ قرارات الترقية أدى إلى تدني نوعية التدريس في الجامعات الأسترالية وبالذات على مستوى البكالوريوس.

٢ - الترقية والتقدم الوظيفي هي الدافع الأساسي الذي يجعل أعضاء هيئة التدريس يستثمرون معظم وقتهم في النشاط البحثي على حساب التدريس.

٣ - الإنتاجية العلمية تكافأ وظيفيا وماديا ومعنويا، بينما لا يكافأ الأداء التدريسي بأي من ذلك مهما كان متميزا وفعالا.

٤ - نظرة معظم الأكاديميين في الجامعات الأسترالية إلى التدريس على أنه عائق للبحث العلمي teaching is an obstacle to research .

٥ - يواجه الأكاديميون في الجامعات الأسترالية معضلة التوفيق بين مسؤوليات والتزامات أدوارهم التدريسية والبحثية [٤٢، ص ص ١٤ - ١٥].

**٦ - دراسة هانس جالنج Hans Jalling ومارتن كارلسون Marten Carlsson (١٩٩٥م)**

استجابة لانتقادات وضغوط كثيرة من داخل الجامعات السويدية ومن خارجها، كلف المجلس السويدي للدراسات الجامعية Swedish Council for Undergraduate Education كلا من هانس جالنج ومارتن كارلسون بالقيام بدراسة عن الجامعات السويدية، وبالذات عن وضع الدراسات الجامعية undergraduate education ، ومن أهم وأبرز ما جاء في الدراسة النتائج التالية:

١ - التدريس الجامعي لا يحظى في الجامعات السويدية بالدعم والتشجيع الكافي لا من الناحية المعنوية ولا من الناحية المادية.

٢ - بالرغم من النغمة التي تتردد في الجامعات السويدية عن أهمية وحيوية التدريس إلا أن الإنتاجية العلمية هي العامل الحاسم في تعيين أعضاء هيئة التدريس وترقيتهم وحصولهم على التثبيت الوظيفي.

٣ - نظام الترقيات في الجامعات السويدية يركز على الإنتاجية العلمية مما جعل الكثير من أعضاء هيئة التدريس يتخلون عن التدريس الجامعي كليا، ويركزون جهودهم على البحث والنشر والتأليف.

٤ - ترك التدريس على مستوى الدراسات الجامعية لمساعدي المدرسين والأساتذة المساعدين، بحيث أن كثيرا من طلاب البكالوريوس يتخرجون من الجامعات السويدية ولم يدرسهم أي عضو هيئة تدريس بدرجة أستاذ.

٥ - أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم سجل حافل بالأبحاث والمؤلفات هم الذين يستطيعون الحصول على تمويل مادي لأبحاثهم، سواء من الجامعات أو من المؤسسات الصناعية.

٦ - المدرسون المبدعون معروفون لدى الطلاب فقط، بينما الباحثون البارزون يحظون بالسمعة والمكانة داخل الجامعات وخارجها.

٧ - تدني الروح المعنوية لدى أساتذة الجامعات السويدية ذوي النشاط البحثي المحدود الذين لا يجدون مفرا من التدريس، لأنهم يشعرون بالنظرة الدونية من المسؤولين ومن الزملاء على حد سواء [٤٣، ص ص ١٤ - ٢٠].

**٧ - دراسة توماس نوزر Thomas Noser وزملائه (١٩٩٦م)**

طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٣٤٤ من أعضاء هيئة التدريس في أقسام الاقتصاد في بعض الكليات والجامعات الأمريكية للتعرف على العلاقة بين الإنتاجية العلمية والفعالية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس. وتتلخص أهم نتائج الدراسة في التالي:

١ - ٨٧٪ اعتبروا نظام الترقيات غير متوازن لأنه يعطي للبحث العلمي أهمية أكبر من التدريس، ولذلك فهم يرون ضرورة إعادة النظر في معايير الترقيات بحيث يعطى للتدريس وزن أكبر.

٢ - ٧٥٪ قالوا بأنهم يركزون جهودهم على البحث العلمي من أجل إنتاج أبحاث علمية ذات نوعية جيدة تضفي عليهم سمعة ومكانة متميزة في الأوساط الأكاديمية.

٣ - ٧٠.٦٪ يرون أن إنتاجيتهم العلمية تساعد على تحسين وتطوير أدائهم التدريسي في قاعات الدراسة.

٤ - التدريس والبحث العلمي دوران مهنيان تربطهما علاقة تكاملية complementary roles.

٥ - بعض أساتذة الجامعات متميزون في البحث العلمي أكثر من التدريس، وبعضهم متميزون في التدريس أكثر من البحث العلمي، وليس الكثير منهم الذين يتميزون فيهما معا [١٨، ص ص ٣١٤-٣١٩].

**٨ - دراسة بث شلتن Beth Shelton وشريل سكاجز Sheryl Skaggs (١٩٩٦م)**

قامت كل من بث شلتن وشريل سكاجز بتحليل البيانات التي وردت في دراسة كل من روبرت بلاكبرن Robert Blackburn وجانت لورانس Janet Lowrence التي طبقت على ٤٢٨٠ من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأمريكية حول طبيعة عمل أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثتان الآتي:

١ - الإنتاجية العلمية هي أهم العوامل في الترقيات والتعيين الدائم.

٢ - التدريس يستهلك قدرا كبيرا من وقت وجهد أعضاء هيئة التدريس إلا أنه لا يكافأ مثلما يكافأ النشاط البحثي.

٣ - كلما زاد عبء أستاذ الجامعة التدريسي قلت إنتاجيته العلمية لأن متطلبات دوره التدريسي تتعارض مع متطلبات دوره البحثي من حيث الوقت والجهد.

٤ - كلما قلت إنتاجية عضو هيئة التدريس العلمية تأخرت ترقيته وبالتالي قل راتبه الشهري [٤٤، ص ص ١٨ - ٢٠].

### ٩ - دراسة كرستوفر كنابر Christopher Knapper (١٩٩٦م)

من خلال مراجعة مكثفة للعديد من الأبحاث والدراسات والتقارير حول موضوع التدريس والبحث العلمي ، ومن خلال دراسة مسحية قام بها في بعض الجامعات الكندية ، توصل كرستوفر كنابر إلى نتائج من أهمها:

١ - التدريس والبحث العلمي يمثلان دورين مهنيين مختلفين في التوقعات والالتزامات.

٢ - التناقض بين السياسات المعلنة في الجامعات الكندية بأن التدريس والبحث العلمي وظيفتان متساويتان من حيث الأهمية ، وبين الممارسات الفعلية التي تعطي للإنتاجية العلمية الوزن الأكبر عند اتخاذ قرارات الترقية والتثبيت الوظيفي.

٣ - الترقية هي العامل الأقوى الذي يدفع أعضاء هيئة التدريس للبحث والنشر والتأليف.

٤ - مكافأة التميز العلمي بالترقيات وزيادة الرواتب كان على حساب نوعية التدريس في الجامعات الكندية ولا سيما على مستوى الدراسات الجامعية.

٥ - التدريس لا يضفي على أساتذة الجامعات أي نوع من المكانة أو السمعة العلمية في الأوساط الأكاديمية " No titled academics owe their prestige to distinguished teaching" .

٦ - تحسين نوعية التدريس يتطلب إعادة النظر في أنظمة الترقيات والمكافآت بحيث يكون هناك قدر من التكافؤ بين النشاط البحثي والنشاط التدريسي من حيث الوزن والأهمية [٤٥ ، ص ص ٤٤ - ٥٠].

**١٠- دراسة توماس تانج Thomas Tang ومتشل تشامبرلين Mitchell Chamberlain (١٩٩٧م)**

قام كل من توماس تانج ومتشل تشامبرلين بدراسة ميدانية طبقت على ١٥٥ رئيس قسم وعميد كلية و ٢٣٢ عضو هيئة تدريس في ٦ جامعات في ولاية تنسي الأمريكية، وذلك للتعرف على اتجاهات الأكاديميين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس من حيث طبيعة العلاقة بينهما ومكافأة كل منهما . ومن أهم النتائج التي أوضحتها الدراسة ما يأتي:

١ - عدم وجود فروق بين اتجاهات الأكاديميين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي.

٢ - اتجاهات رؤساء الأقسام وعمداء الكليات نحو التدريس أقل إيجابية من اتجاهات أعضاء هيئة التدريس.

٣ - اتفاق المجموعتين على أن أنظمة الترقيات والمكافآت تعطي للإنتاجية العلمية وزنا أكبر من الوزن المعطى للتدريس.

٤ - يرى رؤساء الأقسام وعمداء الكليات أن البحث العلمي والتدريس يكمل كل منهما الآخر، وأن النشاط البحثي لا يتعارض مع النشاط التدريسي، وأن أعضاء هيئة التدريس لابد أن يكونوا باحثين متميزين ومدرسين فعالين في آن واحد.

٥ - يرى أعضاء هيئة التدريس أنهم لا يكافؤون على أدائهم ونشاطهم التدريسي، وأنه ليس كل باحث متميز هو بالضرورة مدرس مبدع.

٦ - يرى أعضاء هيئة التدريس أن البحث العلمي بما له من متطلبات والتزامات يتعارض مع متطلبات والتزامات التدريس، وأنه يصعب على عضو هيئة التدريس أن يكون باحثا متميزا ومدرسا فعالا مبدعا في نفس الوقت [٤٦، ص ص٢٢٣-٢٢٤].

**١١- دراسة إيان ماك نيه Ian MacNay (١٩٩٧م)**

قام إيان ماك نيه بدراسة مسحية طبقت على رؤساء الوحدات والهيئات الأكاديمية في ١٥ جامعة بريطانية. بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع أعضاء مجالس البحث العلمي. وبعض أعضاء هيئات تحرير المجلات العلمية والمنظمات الأكاديمية، وذلك للتعرف على أثر نظام تقويم البحث العلمي الصادر في عام ١٩٩٢م على الجامعات البريطانية. ومن أهم ما كشفت عنه الدراسة من نتائج ما يلي:

١ - ٨٥٪ من رؤساء الوحدات والهيئات الأكاديمية يرون أن أعضاء هيئة التدريس يركزون على النشر في المجلات الأكاديمية academic journals لأنه أسهل من النشر في المجلات المهنية professional journals .

٢ ٨١٪ من المجموعة نفسها يرون أن الجامعات البريطانية تركز اهتمامها على البحث العلمي من أجل الحصول على تمويل من الجهات الحكومية.

٣ - الترقية هي العامل الأساسي الذي يدفع أعضاء هيئة التدريس إلى النشر والتأليف.

٤ - عدم التوازن في معايير تعيين وترقية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية، حيث إنها تركز على الإنتاجية العلمية على حساب التدريس.

٥ - الباحثون المتميزون superstars الذين لديهم سجل قوي في النشر والتأليف تخفض أعباؤهم التدريسية، بل قد يعفون من التدريس كليا من أجل التفرغ للبحث العلمي، ومقابل ذلك تدفع لهم رواتب عالية، ويتمتعون بسمعة علمية وشعبية كبيرة في الأوساط الأكاديمية البريطانية.

٦ - التدريس ينظر إليه في كثير من الجامعات البريطانية على أنه مهنة عُمَّالية proletarianized profession [٤٧ ، ص ٤٠].

**١٢- دراسة لورا برنز Laura Barnes وزملائها (١٩٩٨م)**

أجرت لورا برنز وزملاؤها دراسة ميدانية شملت ٣٠٧٠ عضو هيئة تدريس من مختلف الرتب الأكاديمية والتخصصات العلمية في ٣٠٦ من الجامعات والكليات الأمريكية من مختلف الفئات حسب تصنيف مؤسسة كارنجي المعروف، وكان هدف الدراسة هو التعرف على مصادر ضغوط العمل في الأوساط الجامعية وأثرها على رغبة أعضاء هيئة التدريس في ترك العمل الأكاديمي . ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ما يلي:

١ - احتل عامل الوقت المرتبة الأولى كأهم مصدر من مصادر ضغوط العمل من حيث كثرة مسؤوليات وواجبات العمل الأكاديمي بشقيه التدريسي والبحثي، وكذلك أعمال اللجان والاجتماعات مع محدودية الوقت المتاح، مما يجعل أداءها في كثير من الأحيان يكون على حساب الالتزامات الخاصة ولا سيما العائلية منها.

٢ - احتل عامل بيئة العمل المرتبة الثانية من حيث عدم توافر الشعور بروح الزمالة والمجتمع الواحد داخل الجامعة lack of sense of collegiality and community وكذلك عدم توافر البيئة الفكرية المشجعة.

٣ - من مصادر ضغوط العمل القوية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في الأوساط الجامعية صعوبة التوفيق بين متطلبات والتزامات أدوارهم المهنية المتمثلة في التدريس والبحث العلمي.

٤ - الحصول على الترقية يمثل مصدرا من مصادر ضغوط العمل في الأوساط الأكاديمية ولا سيما في ظل عدم الوضوح والتوازن في أنظمة الترقيات بالنسبة للبحث العلمي والتدريس، مما يجعل البعض من أعضاء هيئة التدريس يفكرون في ترك العمل الأكاديمي [٤٨، ص ص ٤٦٦ - ٤٦٨].

**تعقيب علي الدراسات السابقة**

يتضح أن الخلفية العلمية للدراسة الحالية وكذلك الدراسات السابقة ذات العلاقة قد أبرزت مدى أهمية وحيوية وظيفتي التدريس والبحث العلمي في الجامعات، وأن هاتين الوظيفتين تمثلان في حقيقة الأمر دورين مهنيين لكل منهما توقعات ومتطلبات والتزامات مختلفة. أما من حيث العلاقة بين التدريس والبحث العلمي فقد أشارت بعض الدراسات إلى أنها علاقة تعارضية، وأن مصدر هذا التعارض هو محدودية الوقت، بينما أشارت دراسات أخرى إلي أن العلاقة بينهما علاقة تكاملية، وأن كل منهما يعزز الآخر ويدعمه. إضافة إلى ذلك أوضحت الدراسات السابقة أنه بالرغم من أهمية وحيوية وظيفتي التدريس والبحث العلمي، وأن إحداهما لا تقل أهمية عن الأخرى كوظائف أساسية للجامعات، إلا أن البحث العلمي يلقى من الدعم والتشجيع والمكافأة ما لا يلقاه التدريس، ولا سيما عندما يأتي الأمر لموضوع الترقيات الوظيفية التي تعتمد على الإنتاجية العلمية بالدرجة الأولى.

ومما أوضحته الدراسات السابقة أيضا هو أن الاهتمام بالبحث العلمي يعود إلى أن السمعة والمكانة العلمية، سواء بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس أو بالنسبة للجامعات، إنما تعتمد في المقام الأول على ما ينجزه أساتذة الجامعة من أبحاث ودراسات تسهم في تحقيق اكتشافات علمية رائدة وإبداعات معرفية جديدة، مما يجعل الجامعة تحتل مكانا بارزا على خارطة التميز العلمي والإبداع المعرفي والفكري. فأعضاء هيئة التدريس الذين يشار إليهم بالبنان في الأوساط العلمية والأكاديمية هم أصحاب السجل البحثي المتميز، والجامعات التي تحتل مراكز متقدمة بين مثيلاتها هي الجامعات التي استطاعت أن تحقق نوعا من السبق في مجال الاكتشافات والابتكارات العلمية. كما أن التقدم الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات يعتمد بالدرجة الأولى على إنتاجيتهم العلمية ومدى تميزهم في النشاط البحثي أكثر مما يعتمد على التدريس والإبداع فيه. وينبغي ألا يفهم من هذا التقليل من شأن

التدريس وأهميته، فهو وظيفة أساسية وحيوية من وظائف الجامعات المعاصرة على اختلاف أنماطها وأشكالها وبيئاتها.

## إجراءات الدراسة

### مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة الملك سعود في الرياض، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الظهران وجامعة الكويت في الكويت والبالغ عددهم ٢٩٦٢ فردا موزعين كما هو موضح في جدول رقم ١ .

جدول رقم ١. توزيع مجتمع الدراسة حسب الجامعة والفئة والرتبة العلمية

| الجامعة | عمداء كليات | رؤساء أقسام | أعضاء هيئة التدريس | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | أستاذ | أستاذ مشارك | أستاذ مساعد | |
| جامعة الملك سعود | ١٤ | ٨٧ | ٣١٨ | ٤٥٦ | ٧١٣ | ١٥٨٨ |
| جامعة الملك فهد للبترول والمعادن | ٦ | ٢٠ | ٥٢ | ١٥٧ | ١٧٥ | ٤١٠ |
| جامعة الكويت | ١٣ | ٦٠ | ٢٠٠ | ٢٩٠ | ٤٠١ | ٩٦٤ |
| المجموع | ٣٣ | ١٦٧ | ٥٧٠ | ٩٠٣ | ١٢٨٩ | ٢٩٦٢ |

مصدر هذه الإحصائيات هو القوائم الرسمية التي حصل عليها الباحث من إدارات شؤون أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الثلاث بعد موافقة الجهات ذات الاختصاص.

### عينة الدراسة

بالنسبة لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام، فقد اشتملت عينة الدراسة على جميع أفراد هاتين الفئتين في الجامعات الثلاث وعددهم ٣٣ عميدا و١٦٧ رئيس قسم . أما

بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس فقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية حسب رتبهم العلمية، وذلك بنسبة ٣٠٪ من مجموع أعضاء هيئة التدريس الذكور في جامعة الملك سعود والبالغ عددهم ١٤٨٧ وهو ما يساوي ٤٤٧، وأيضا بنسبة ٣٠٪ من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت البالغ عددهم ٨٩١، وهو ما يساوي ٣٦٨. أما أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن البالغ عددهم ٣٨٤، فقد اختيرت منهم عينة طبقية بنسبة ٤٠٪ ، وهو ما يساوي ١٥٤، وبذلك أصبح مجموع أفراد عينة الدراسة من جميع الفئات الذين وزعت عليهم أداة البحث ١٠٦٩ فردا، وقد بلغ مجموع العائد النهائي لأفراد عينة الدراسة التي استخدمت بياناتها في التحليل الإحصائي ٩٤٩ فردا، أي بنسبة عائد عامة مقدارها ٨٩٪ .

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد عينة الدراسة الذين استخدمت إجاباقم في التحليل الإحصائي

| الجامعة | عمداء كليات | رؤساء أقسام | أعضاء هيئة التدريس: أستاذ | أستاذ مشارك | أستاذ مساعد | المجموع | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| جامعة الملك سعود | ١٢ | ٧٦ | ٨٦ | ١٢٨ | ١٨٦ | ٤٨٨ | ٪٥١٫٤ |
| جامعة الملك فهد للبترول والمعادن | ٦ | ١٩ | ٢١ | ٥٨ | ٦٢ | ١٦٦ | ٪١٧٫٥ |
| جامعة الكويت | ١٢ | ٥٣ | ٥٢ | ٧٢ | ١٠٦ | ٢٩٥ | ٪٣١٫١ |
| المجموع | ٣٠ | ١٤٨ | ١٥٩ | ٢٥٨ | ٣٥٤ | ٩٤٩ | ٪١٠٠ |

## أداة الدراسة

أداة الدراسة عبارة عن استبانة تمثل مقياس الاتجاه نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت، أعدها الباحث بعد الرجوع إلى الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث. وقد استفاد الباحث من الاستبانة المعدة من قبل كل من توماس تانج Thomas Tang ومتشل تشمبرلين Mitchell Chamberlain في دراستهما المنشورة في عام ١٩٩٧م، حيث اشتملت

أداة الدراسة الحالية على كثير من فقراتها . تكونت أداة الدراسة الحالية من أربعة أقسام . اشتمل القسم الأول على معلومات أولية عن العمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس ؛ واشتمل القسم الثاني على ثلاث عشرة فقرة تمثل بعد الاتجاه نحو البحث العلمي وهي الفقرات ذات الأرقام : ١ ، ٤ ، ٦ ، ٨ ، ١١ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٦ ، ١٨ ، ٢٢ ، ٢٤ ، ٢٧ ، ٣٠ ؛ والقسم الثالث تضمن إحدى عشرة فقرة تمثل بعد الاتجاه نحو التدريس ، وهي الفقرات ذات الأرقام : ٢ ، ٣ ، ٧ ، ٩ ، ١٠ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٨ ، ٢٩ ؛ والقسم الرابع اشتمل على ست فقرات تمثل بعد الاتجاه نحو المكافآت وهي الفقرات ذات الأرقام ٥ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٧ ، ٢١ ، ٢٦ . أجاب أفراد عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة من خلال اختيار أحد أربعة خيارات على مقياس رباعي متدرج ، وهذه الخيارات هي موافق جدا وله أربع درجات ، وموافق وله ثلاث درجات ، وغير موافق وله درجتان ، غير موافق إطلاقا وله درجة واحدة .

**ثبات أداة البحث**

للتأكد من ثبات أداة الدراسة (المقياس) استخدم الباحث طريقة ألفا لكرونباخ Cronbach Alpha ، وقد بلغت قيمة ألفا لبعد الاتجاه نحو البحث العلمي ٠,٧٢ ، ولبعد الاتجاه نحو التدريس ٠.٦٧ ، ولبعد الاتجاه نحو المكافآت ٠.٥٤ . بينما بلغت قيمة ألفا للمقياس ككل ٠.٧٨ ، وهذا مما يدل على ثبات الأداة بدرجة مناسبة.

**صدق أداة البحث**

أعد الباحث أداة الدراسة (المقياس) باللغتين العربية والإنجليزية ، وللتأكد من صدق الأداة الظاهري تم عرضها في صيغتيها العربية والإنجليزية على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية والآداب والعلوم والهندسة في جامعة الملك سعود بالرياض ، وأجريت بعض التعديلات اللفظية على الصياغتين بناء على ملاحظات

المحكمين الأفاضل . كما تم بعد ذلك حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب علاقة كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، وقد استبعدت من التحليل الإحصائي العبارة رقم ٣٠ من بعد الاتجاه نحو البحث العلمي لتدني درجة اتساقها مع البعد ، وكانت درجة اتساق الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس كالتالي : ٠,٧٦ لبعد الاتجاه نحو البحث العلمي ، ٠,٧٢ لبعد الاتجاه نحو التدريس ، ٠,٦١ لبعد الاتجاه نحو المكافآت .

### المعالجة الإحصائية

من أجل الإجابة عن أسئلة البحث ، قام الباحث بتحويل إجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة (المقياس) إلى أرقام ، ولمعالجة تلك الأرقام والتوصل منها إلى نتائج بحثية استخدم الباحث المتوسطات الحسابية ، والرتب ، والتكرارات ، والنسب المئوية ، والانحرافات المعيارية ، واختبار ت t-test وتحليل التباين الآحادي 1-ANOVA ، واختبار شيفيه .

## نتائج الدراسة وتفسيرها

ستعرض النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية :

### سؤال البحث الأول

ما اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والرتب والتكرارات والنسب المئوية وذلك لتحديد اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت .

جدول رقم ٣. تحديد اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي باستخدام المتوسطات الحسابية والرتب والنسب المئوية (ن=٩٤٩)

| رقم الفقرة في الاستبانة | الفقرات | ن | المتوسط | الرتبة | موافق بشدة | | موافق | | غير موافق | | غير موافق إطلاقا | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | ت | ٪ | ت | ٪ | ت | ٪ | ت | ٪ |
| ١٤ | سمعة أعضاء هيئة التدريس ومكانتهم العلمية في الجامعة تعتمد على نشاطهم البحثي وإنتاجهم العلمي . | ٩٤٩ | ٣,٤٩ | ١ | ٤٨٨ | ٥١,٤ | ٤٤٠ | ٤٦,٤ | ١٩ | ٢ | ٢ | ٠,٢ |
| ١١ | البحث العلمي وظيفة أساسية من وظائف هذه الجامعة . | ٩٤٥ | ٣,٤٦ | ٢ | ٤٩٠ | ٥١,٩ | ٤١٠ | ٤٣,٤ | ٣٩ | ٤,١ | ٦ | ٠,٦ |
| ١٢ | أعضاء هيئة التدريس ينظرون إلى دورهم المهني في الجامعة على أنه دور تكاملي بين البحث العلمي والتدريس. | ٩٤٨ | ٣,٤٥ | ٣ | ٤٤٤ | ٤٦,٨ | ٤٨٨ | ٥١,٥ | ١٥ | ١,٦ | ١ | ٠,١ |
| ١ | البحث العلمي يوفر لأعضاء هيئة التدريس أكبر قدر من الرضا المهني والوظيفي . | ٩٤٨ | ٣,٣٩ | ٤ | ٤٣٦ | ٤٦,٠ | ٤٥٣ | ٤٧,٨ | ٥٥ | ٥,٨ | ٤ | ٠,٤ |
| ٢٢ | في الأوساط الأكاديمية تقاس العلمية بالنشر والتأليف وليس بفعالية التدريس والإبداع فيه. | ٩٤٨ | ٣,٣٩ | ٥ | ٤٢٢ | ٤٤,٥ | ٤٧٣ | ٤٩,٩ | ٥١ | ٥,٤ | ٢ | ٠,٢ |
| ٦ | ينبغي على الجامعة ألا توظف إلا أعضاء هيئة التدريس المتميزين في البحث العلمي والتدريس معاً . | ٩٤٧ | ٣,٣٨ | ٦ | ٤٥٦ | ٤٨,٢ | ٤٠٧ | ٤٣,٠ | ٧٤ | ٧,٨ | ١٠ | ١و١ |
| ٢٧ | إنتاجية أعضاء هيئة التدريس العلمية تعزز فعاليتهم وكفاءتهم في التدريس . | ٩٤٨ | ٣,٢٤ | ٧ | ٣٤٦ | ٣٦,٥ | ٤٩٥ | ٥٢,٢ | ٩٩ | ١٠,٤ | ٨ | ٠,٨ |
| ١٨ | في الأوساط الأكاديمية ينظر إلى الباحثين البارزين على أنهم علماء حقاً . | ٩٤٥ | ٣,٢٣ | ٨ | ٣٣٧ | ٣٥,٧ | ٥٠٠ | ٥٢,٩ | ٩٤ | ٩و٩ | ١٤ | ١,٥ |
| ٢٤ | النشاط البحثي والعلمي البارز شرط أساسي لاستمرارية أعضاء هيئة التدريس في وظائفهم في الجامعة . | ٩٤٧ | ٢,٧٨ | ٩ | ١٨٣ | ١٩,٣ | ٤٢٩ | ٤٥,٣ | ٢٨٢ | ٢٩,٨ | ٥٣ | ٥,٦ |
| ٨ | التدريس بما له من واجبات والتزامات يتعارض مع النشاط البحثي والإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس . | ٩٣٣ | ٢,٥٥ | ١٠ | ٢٠٧ | ٢٢,٢ | ١٦٤ | ١٧,٦ | ٤٩٣ | ٥٢,٨ | ٦٩ | ٧.٤ |
| ١٦ | الباحثون البارزون هم في الوقت نفسه مدرسون مبدعون في قاعات الدراسة . | ٩٤٦ | ٢,٥٠ | ١١ | ١٤٤ | ١٥,٢ | ٢٨٣ | ٢٩,٩ | ٤٢٤ | ٤٤,٨ | ٩٥ | ١٠,٠ |
| ٤ | أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة يعترون أنفسهم باحثين في المقام الأول . | ٩٣٧ | ٢,٤٤ | ١٢ | ٢٠٢ | ٢١,٥ | ٦٣ | ٦,٨ | ٦٢٠ | ٦٦,٢ | ٥٢ | ٥و٥ |

في ضوء النتائج التي أوضحها جدول رقم ٣ يمكن الإجابة عن هذا السؤال فيما يتعلق باتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي، حيث حدد عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس درجة موافقتهم أو عدم موافقتهم على كل فقرة من فقرات هذا البعد، وتم ترتيبها تنازليا وفقا لمتوسطاتها الحسابية، ولعله من المناسب مناقشة الفقرات التي حازت على الرتب الثلاث الأولى والفقرات التي حصلت على الرتب الثلاث الأخيرة على اعتبار أن الفقرات الست الأخرى تمثل درجة الوسط .

فالفقرات التي حازت على الرتب الثلاث الأولى حسب أولوية ترتيبها وفقا لمتوسطاتها الحسابية هي فقرة ١٤ (سمعة أعضاء هيئة التدريس ومكانتهم العلمية في الجامعة تعتمد على نشاطهم البحثي وإنتاجهم العلمي)، حيث حصلت على متوسط حسابي مقداره ٣,٤٩ من ٤ درجات، تليها فقرة ١١ (البحث العلمي وظيفة أساسية من وظائف هذه الجامعة) بمتوسط حسابي مقداره ٣.٤٦ ، ثم فقرة ١٢ (أعضاء هيئة التدريس ينظرون إلى دورهم المهني في الجامعة على أنه دور تكاملي بين البحث العلمي والتدريس) بمتوسط حسابي مقداره ٣.٤٥ . ويلاحظ أن هذه الفقرات الثلاث قد حصلت على متوسطات حسابية متقاربة جدا، وهذا دليل على أن لها أهمية كبيرة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في الجامعات الثلاث موضوع البحث .

ولعل ذلك يعود إلى طبيعة الجامعات كمؤسسات أكاديمية قائمة على السمعة والمكانة العلمية التي تعتمد في المقام الأول على الإنتاج العلمي والإبداع المعرفي لأعضاء هيئة التدريس فيها، فكلما كان عضو هيئة التدريس متميزا في مجال البحث والنشر والتأليف عزز ذلك سمعته ومكانته العلمية، وهذا بدوره ينعكس على سمعة الجامعة ومكانتها العلمية في الأوساط الأكاديمية . ولذلك حظيت هذه الفقرة بموافقة ٩٧.٨٪ من عينة الدراسة . إضافة إلى ذلك، فإن ٩٥.٣٪ من أفراد الدراسة قد أجمعوا على أن البحث العلمي يعتبر وظيفة أساسية من وظائف الجامعات الثلاث . وهذا مرتبط بالمفهوم الحديث

للجامعة، حيث لم تعد رسالة الجامعة المعرفية مقصورة على نشر المعرفة ونقل تراث المجتمع الفكري والثقافي من جيل إلى آخر، وإنما أصبح ينظر إلى الجامعة على أنها مصدر الإبداع العلمي والفكري والمعرفي في المجتمع، إذا توافرت لها المعطيات اللازمة لذلك، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا عن طريق البحث العلمي الجاد. كما أنه لا يستغرب أن ينظر ٩٨٪ من المبحوثين إلى الدور المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة على أنه دور تكاملي بين وظيفتي البحث العلمي والتدريس، فمثل هذه النظرة سائدة في معظم الأوساط الأكاديمية، حيث ينظر إلى النشاط البحثي على أنه مدعم ومعزز للتدريس.

أما الفقرات الثلاث التي حصلت على أقل درجة موافقة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، فهي فقرة ٨ (التدريس بما له من واجبات والتزامات يتعارض مع النشاط البحثي والإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس) بمتوسط حسابي مقداره ٢.٥٥ من ٤ درجات، تليها الفقرة ١٦ (الباحثون البارزون هم في الوقت نفسه مدرسون مبدعون في قاعات الدراسة) بمتوسط حسابي مقداره ٢.٥٠، ثم فقرة ٤ (أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة يعتبرون أنفسهم باحثين في المقام الأول) بمتوسط حسابي مقداره ٢.٤٤. التدريس والبحث العلمي أهم وظيفتان لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ولكل منهما التزامات ومتطلبات ومسؤوليات يتطلب أداؤها كثيرا من الوقت والجهد والفكر، وكانت نظرة أفراد عينة الدراسة إليهما نظرة تكاملية إذ أن ٦٠٪ منهم لا يرون أن متطلبات والتزامات التدريس تتعارض مع النشاط البحثي والإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس.

وبالرغم من أن البحث العلمي يعتبر الأسلوب الأمثل لتطوير المستوى العلمي والمعرفي لأعضاء هيئة التدريس وتحديث معلوماتهم في مجال تخصصاتهم، إلا أن التميز في النشاط البحثي والإنتاج العلمي لا يعني تأكيد التميز في مجال التدريس، ولذلك فإن ٥٥٪ من عينة الدراسة يرون أنه ليس بالضرورة أن يكون المبرزون من أعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي مبدعين في مجال التدريس، لأن لكل مجال منهما مهارات وقدرات

مختلفة . ونظرا لطبيعة العمل الأكاديمي الذي يجمع بين النشاط التدريسي والنشاط البحثي فإن ٧١,٧٪ من أفراد عينة الدراسة لا ينظرون إلى دور عضو هيئة التدريس في الجامعة على أنه باحث في المقام الأول ، وإنما هو باحث ومدرس في آن واحد .

وتدل هذه النتائج على أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي كانت إيجابية من حيث كونه مصدر السمعة والمكانة العلمية في الجامعة ، ومن حيث أهميته وحيويته كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة. إضافة إلى أنهم نظروا إلى دورهم المهني على أنه دور تكاملي بين البحث العلمي والتدريس ، ولذلك فإن الأكثرية منهم يرون أن النشاط التدريسي لا يتعارض مع النشاط البحثي ، وأن عضو هيئة التدريس بحكم طبيعة عمله المهني في الجامعة متوقع منه أن يكون باحثا متميزا ومدرسا فعالا ، وهذا مما يدل على أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة كانت إيجابية نحو طبيعة العلاقة بين البحث العلمي والتدريس.

أما فيما يتعلق باتجاهات أفراد الدراسة نحو التدريس في الجامعات الثلاث فقد اتضح ذلك من خلال تحديد عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس درجة موافقتهم أو عدم موافقتهم على كل فقرة من فقرات بعد الاتجاه نحو التدريس ، وتم ترتيبها تنازليا وفقا لمتوسطاتها الحسابية . وستناقش الفقرات التي حصلت على الرتب الثلاث الأولى ، والفقرات التي حصلت على الرتب الثلاث الأخيرة من فقرات هذا البعد. ويظهر من جدول رقم ٤ أن الفقرات التي حازت على الرتب الثلاث الأولى هي فقرة ٧ (التدريس وظيفة أساسية من وظائف هذه الجامعة) حيث حصلت على متوسط حسابي مقداره ٣.٦٥ من ٤ درجات ، تليها فقرة ٣ (في هذه الجامعة يعتبر التدريس والبحث العلمي نشاطين يعزز كل منهما الآخر) بمتوسط حسابي مقداره ٣.٢٣ ، ثم فقرة ٢٨ (أساتذة الجامعة يعينون أساسا للتدريس ولكنهم يرقون على أساس البحث والنشر والتأليف) بمتوسط حسابي مقداره ٣.٧ .

جدول رقم ٤. تحديد اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو التدريس باستخدام المتوسطات الحسابية والرتب والنسب المئوية (ن=٩٤٩)

| رقم الفقرة في الاستبانة | الفقرات | ن | المتوسط | الرتبة | موافق بشدة | | موافق | | غير موافق | | غير موافق إطلاقا | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | ت | ٪ | ت | ٪ | ت | ٪ | ت | ٪ |
| ٧ | التدريس وظيفة أساسية من وظائف هذه الجامعة . | ٩٤٨ | ٣,٦٥ | ١ | ٦٢٨ | ٦٦,٢ | ٣٠٦ | ٣٢,٣ | ١٣ | ١,٤ | ١ | ٠,١ |
| ٣ | في هذه الجامعة يعتبر التدريس والبحث العلمي نشاطين يعزز كل منهما الآخر . | ٩٤٤ | ٣,٢٣ | ٢ | ٣٨٠ | ٤٠,٣ | ٤٢١ | ٤٤,٦ | ١٢٧ | ١٣,٤ | ١٦ | ١,٧ |
| ٢٨ | أساتذة الجامعة يعينون أساساً للتدريس ولكنهم يرقون على أساس البحث والنشر والتأليف . | ٩٤٩ | ٣,٠٧ | ٣ | ٢٦٦ | ٢٨,٠ | ٤٩٥ | ٥٢,١ | ١٧٥ | ١٨,٥ | ١٣ | ١,٤ |
| ١٩ | يتفاوت أعضاء هيئة التدريس من حيث توجيه اهتماماتهم المهنية والأكاديمية نحو التدريس أو البحث العلمي . | ٩١٩ | ٣,٠٠ | ٤ | ٢٤٦ | ٢٦,٨ | ٤٥١ | ٤٩,١ | ١٩٨ | ٢١,٥ | ٢٤ | ٢,٦ |
| ٢ | إهتمامات أعضاء هيئة التدريس المهنية والأكاديمية تعتبر عاملاً مهماً في كيفية استثمارهم لأوقاتهم سواء في التدريس أو البحث العلمي أو كليهما معاً . | ٩٣٠ | ٢,٩٩ | ٥ | ٢٤٠ | ٢٥,٨ | ٤٦٧ | ٥٠,٢ | ١٩٥ | ٢١,٠ | ٢٨ | ٣,٠ |
| ٢٩ | فعالية التدريس والإبداع فيه شرط أساسي لاستمرارية أعضاء هيئة التدريس في وظائفهم في الجامعة . | ٩٣٥ | ٢,٨٥ | ٦ | ١٨٩ | ٢٠,٢ | ٤٥٧ | ٤٨,٩ | ٢٤٧ | ٢٦,٤ | ٤٢ | ٤,٥ |
| ٩ | ينبغي على الجامعة أن توظف أعضاء هيئة التدريس المتميزين سواء في التدريس أو البحث العلمي. | ٩٣٨ | ٢,٧٥ | ٧ | ١٨١ | ١٩,٣ | ٤٠٥ | ٤٣,٢ | ٢٨٧ | ٣٠,٦ | ٦٥ | ٦,٩ |
| ٢٠ | التدريس يوفر لأساتذة الجامعة أكبر قدر من الرضا المهني والوظيفي. | ٩٤٧ | ٢,٦٤ | ٨ | ١٠٤ | ١١,٠ | ٤٣٤ | ٤٥,٨ | ٣٧٢ | ٣٩,٣ | ٣٧ | ٣,٩ |
| ٢٣ | البحث العلمي بما له من متطلبات والتزامات يتعارض مع واجبات ومتطلبات التدريس الفعال . | ٩٤٧ | ٢,٣٦ | ٩ | ١٤٠ | ١٤,٨ | ١٦٥ | ١٧,٤ | ٥٣٥ | ٥٦,٥ | ١٠٧ | ١١,٣ |
| ٢٥ | أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة يعتبرون أنفسهم مدرسين في المقام الأول . | ٩٤١ | ٢,٢٨ | ١٠ | ١٠٥ | ١١,٢ | ١٢٦ | ١٣,٤ | ٦٤٠ | ٦٨,٠ | ٧٠ | ٧,٤ |
| ١٠ | في الجامعة تعتمد سمعة ومكانة أعضاء هيئة التدريس العلمية على فعاليتهم وإبداعهم في قاعات الدرس . | ٩٤٨ | ٢,١٣ | ١١ | ٨٠ | ٨,٤ | ٩٥ | ١٠,٠ | ٦٤٣ | ٦٧,٩ | ١٣٠ | ١٣,٧ |

وقد كان أفراد عينة الدراسة موضوعيين جدا في تحديدهم لوظيفة التدريس لتحتل المرتبة الأولى، حيث حازت هذه الفقرة على موافقة ٩٨.٥٪، وهذا يتوافق مع واقع الجامعات الثلاث موضوع البحث، فهذه الجامعات لا تزال جهودها مركزة على الدراسات الجامعية، وأعداد الطلاب فيها قد تفوق طاقتها الاستيعابية، والأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس فيها لا تزال مرتفعة في كثير من الأقسام، ولا سيما بالنسبة للأساتذة المساعدين الذين يشكلون حوالي ٤٥٪ من أعضاء هيئة التدريس. ولذلك احتلت وظيفة التدريس المرتبة الأولى من بين وظائف هذه الجامعات، وكما أن وظيفة التدريس احتلت المرتبة الأولى، نجد أن وظيفة البحث العلمي احتلت المرتبة الثانية، كما أوضحته نتائج هذه الدراسة في جدول رقم ٣، حيث إن ٩٥.٣٪ من أفراد عينة الدراسة أجمعوا على أهمية هذه الوظيفة. ولذلك نجد أن الجامعات الثلاث تولي البحث العلمي كثيرا من اهتمامها، وتخصص له قدرا لا بأس به من ميزانياتها السنوية، وتوجد بها معاهد ومراكز كثيرة للبحث العلمي، وتصدر كل منها عددا من الدوريات العلمية المتخصصة، وهذا يعطي دليلا على أهمية هاتين الوظيفتين وحيويتهما بالنسبة لهذه الجامعات. والواقع أن هذه الثنائية الوظيفية هي سمة كل الجامعات تقريبا في جميع بلدان العالم.

كما نظر غالبية أفراد الدراسة (٨٤.٩٪) إلى العلاقة بين التدريس والبحث العلمي على أنها علاقة تكاملية، وأن كلا منها يعزز الآخر. وبالرغم مما تؤكده النتيجة السابقة من أن التدريس هو الوظيفة الأساسية الأولى لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الثلاث، إلا أن الغالبية من أفراد عينة الدراسة (٨٠٪) يرون أن الإنتاجية العلمية تبقى العامل الأهم عندما يأتي لموضوع الترقيات الوظيفية. والواقع أن الجامعات الثلاث موضوع البحث لا تختلف في هذا الجانب عن غيرها من الجامعات في معظم بلدان العالم،

حيث يعطى للنشاط البحثي والإنتاج العلمي وزن أكبر وأهمية أكثر مما يعطى للتدريس عندما ينظر في ترقيات أعضاء هيئة التدريس .

أما الفقرات الثلاث التي حصلت على أقل درجة موافقة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة فهي فقرة ٢٣ (البحث العلمي بماله من متطلبات والتزامات يتعارض مع واجبات ومتطلبات التدريس الفعال) بمتوسط حسابي مقداره ٢,٣٦ ، تليها فقرة ٢٥ (أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة يعتبرون أنفسهم مدرسين في المقام الأول) بمتوسط حسابي مقداره ٢,٢٨ ، ثم فقرة ١٠ (في الجامعة تعتمد سمعة ومكانة أعضاء هيئة التدريس العلمية على فعاليتهم وإبداعهم في قاعات الدراسة) بمتوسط حسابي مقداره ٢,١٣ .

ولعل ذلك يدل على أن وظيفة التدريس ترتبط ارتباطا قويا بوظيفة البحث العلمي ، إذ يعد البحث العلمي الوسيلة المثلى لتطوير المستوى العلمي والمعرفي لأعضاء هيئة التدريس ، وجعلهم على صلة وثيقة بما يستجد من معارف وأفكار وتطورات علمية حديثة في مجال تخصصاتهم ، وأن الدور المهني لأساتذة الجامعة لا يقتصر على التدريس فقط . ولذلك فإن ٦٧,٨٪ من أفراد عينة الدراسة لا يرون أي تعارض بين متطلبات البحث العلمي ومتطلبات التدريس ، وأن ٧٥,٤٪ منهم لا ينظرون إلى أنفسهم على أنهم مدرسين في المقام الأول وإنما يرون أن النشاط البحثي جزء لا يتجزأ من عملهم المهني في الجامعة. وفي هذا تأكيد لمفهوم التكاملية بين التدريس والبحث العلمي . ويؤيد هذه الرؤية ما أظهرته نتائج هذه الدراسة في بعد الاتجاه نحو البحث العلمي (جدول رقم ٣) من أن البحث العلمي وظيفة أساسية من وظائف الجامعة ، كما أن النتائج الواردة في جدول رقم ٤ من هذه الدراسة والتي سبقت الإشارة إليها ، أوضحت أن ٨٤,٩٪ من أفراد عينة الدراسة يرون أن البحث العلمي والتدريس نشاطان يعزز كل منهما الآخر . إضافة إلى ذلك ، فإن ٨١,٦٪ من أفراد الدراسة يرون أن سمعة ومكانة أعضاء هيئة التدريس العلمية لا تعتمد على فعاليتهم وإبداعهم في قاعات الدراسة . فالسمعة والمكانة العلمية لأساتذة

الجامعة إنما تعتمد بالدرجة الأولى على نشاطهم البحثي وإنتاجيتهم العلمية. أما التدريس، فإنه لا يضفي على أستاذ الجامعة أي نوع من السمعة أو المكانة لا داخل الجامعة ولا خارجها.

وبناء على هذه النتائج يمكن القول بأن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو التدريس كانت إيجابية من حيث أهميته وحيويته كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة، كما كانت اتجاهاتهم إيجابية أيضا نحو علاقة البحث العلمي بالتدريس، حيث نظروا إلى هذه العلاقة من منظور تكاملي مدلوله أن النشاط البحثي والإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس يعززان من كفاءته العلمية في مجال تخصصه، وهذا يساعد بدوره على تحسين أدائه ويعزز من عطائه في مجال التدريس. أما فيما يتعلق بسمعة أعضاء هيئة التدريس ومكانتهم العلمية في الجامعة وأثر التدريس على ذلك، فقد كان اتجاه أفراد عينة الدراسة سلبيا في هذا الجانب، حيث يرون أن التدريس لا يكسب أستاذ الجامعة أي نوع من السمعة ولا يحقق له أي مكانة تذكر في الوسط الجامعي الذي تسوده ثقافة يعتمد فيها التميز على الإنتاج العلمي والإبداع المعرفي في المقام الأول.

وفيما يتعلق باتجاهات أفراد الدراسة نحو المكافآت في الجامعات الثلاث، فقد حدد عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس درجة موافقتهم أو عدم موافقتهم على كل فقرة من فقرات هذا البعد، وتم ترتيبها تنازليا وفقا لدرجة متوسطاتها الحسابية، ونظرا لمحدودية عدد هذه الفقرات، فقد رأى الباحث أنه من المناسب مناقشة جميع الفقرات الست. ويظهر من جدول رقم ٥ أن الفقرة التي حصلت على الرتبة الأولى هي الفقرة ٢١ (المكافآت في هذه الجامعة والمتمثلة في الترقيات وزيادة الرواتب تجعل أعضاء هيئة التدريس يوجهون جهودهم نحو البحث العلمي) بمتوسط حسابي مقداره ٣,٥٧ من ٤ درجات. ولعله من غير المفاجئ أن يجمع أفراد عينة الدراسة (٩٨.٤٪) على أن الحصول على الترقية الوظيفية وما يترتب على ذلك من زيادة في

الرواتب يجعل أعضاء هيئة التدريس يركزون جهودهم ونشاطهم على البحث العلمي، لأن هذا هو واقع الأنظمة الوظيفية والممارسة العملية في الجامعات الثلاث موضوع البحث، حيث إنه يستحيل على عضو هيئة التدريس أن يرقى مهما كان مبدعا ومتميزا في التدريس، ومهما كان ذا نشاط بارز في مجال خدمة الجامعة والمجتمع، ما لم يكن لديه حد أدني من الأبحاث تقبله المجالس العلمية المعنية بشؤون تعيين وترقية أعضاء هيئة التدريس حسب ما وضعته من ضوابط ومعايير للنشر والتأليف. أما الفقرة التي حصلت على الرتبة الثانية، فهي فقرة ١٣ (تعتبر المكافآت أهم العوامل تأثيرا على الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس) بمتوسط حسابي مقداره ٣.٢٧ وموافقة الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة ٨٨.٨٪ . وهذا يعنى أن المكافآت والمتمثلة في الترقية بالدرجة الأولى هي أهم العوامل التي تدفع أعضاء هيئة التدريس إلى البحث والكتابة والنشر، لأن الحصول على الترقية يعني الشيء الكثير بالنسبة لعضو هيئة التدريس سواء من الناحية المعنوية أو المادية، وما لم يكن هناك إنتاج علمي فلن تكون هناك ترقية بأي حال من الأحوال.

ثم أتت في الرتبة الثالثة الفقرة رقم ٢٦ (ينبغي على الجامعة أن تعطي للتدريس والبحث العلمي وزنا متكافئا عند اتخاذ قرارات الترقية)، حيث حصلت على متوسط حسابي مقداره ٣.٢٠ وحازت على إجماع أفراد عينة الدراسة حيث وافق عليها ٩٥٪، وهذا يعني أن أفراد الدراسة يرون أن أنظمة الترقيات المعمول بها في الجامعات الثلاث فيها شيء من عدم التوازن، حيث إنها تعطي للإنتاجية العلمية أهمية أكثر ووزنا أكبر مما يعطى للنشاط التدريسي، رغم أن التدريس كوظيفة من وظائف الجامعة لا يقل أهمية وحيوية عن وظيفة البحث العلمي.

أتت بعد ذلك في المرتبة الرابعة فقرة ١٥ (لولا أن الترقيات في الجامعة تعتمد أساسا على الإنتاجية العلمية لما وجه أغلب أعضاء هيئة التدريس جهودهم للنشاط البحثي) بمتوسط حسابي مقداره ٣.١٥ وموافقة ٨٤.٨٪ من أفراد عينة الدراسة، ثم تلتها في المرتبة

جدول رقم ٥. تحديد اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو المكافأة باستخدام المتوسطات الحسابية والرتب والنسب المئوية (ن=٩٤٩)

| رقم الفقرة في الاستبانة | الفقرات | ن | المتوسط | الرتبة | موافق بشدة | | موافق | | غير موافق | | غير موافق إطلاقا | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | ت | ٪ | ت | ٪ | ت | ٪ | ت | ٪ |
| ٢١ | المكافآت في هذه الجامعة والمتمثلة في الترقيات وزيادة الرواتب تجعل أعضاء هيئة التدريس يوجهون جهودهم واهتمامهم نحو البحث العلمي . | ٩٤٩ | ٣,٥٧ | ١ | ٥٥٦ | ٥٨,٦ | ٣٧٨ | ٣٩,٨ | ١٥ | ١,٦ | -- | -- |
| ١٢ | تعتبر المكافآت أهم العوامل تأثيراً على الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس . | ٩٤٩ | ٣,٢٧ | ٢ | ٣٧٩ | ٣٩,٩ | ٤٦٤ | ٤٨,٩ | ٩٠ | ٩,٥ | ١٦ | ١,٧ |
| ٢٦ | ينبغي على الجامعة أن تعطي للتدريس والبحث العلمي وزناً متكافأً عند اتخاذ قرارات الترقية . | ٩٤٩ | ٣,٢٠ | ٣ | ٢٦٣ | ٢٨,٠ | ٦٣٨ | ٦٧,٠ | ٢٣ | ٢,٤ | ٢٥ | ٢,٦ |
| ١٥ | لولا أن الترقيات في الجامعة تعتمد أساساً على الإنتاجية العلمية لما وجه أغلب أعضاء هيئة التدريس جهودهم للنشاط البحثي . | ٩٤٥ | ٣,١٥ | ٤ | ٢٩٦ | ٣١,٣ | ٥٠٦ | ٥٣,٥ | ١٢٨ | ١٣,٥ | ١٥ | ١,٦ |
| ١٧ | تعتبر آراء زملاء العمل دافعاً قوياً لأعضاء هيئة التدريس لتوجيه جهودهم للبحث والنشر والتأليف أكثر من دافع المكافآت التي يحصلون عليها من الجامعة . | ٩٤٣ | ٢,٣٤ | ٥ | ١٤١ | ١٥,٠ | ١٣٠ | ١٤,٠ | ٥٨٤ | ٦٢,٠ | ٨٨ | ٩,٠ |
| ٥ | المكافآت في هذه الجامعة تجعل أعضاء هيئة التدريس يركزون جهودهم على التدريس. | ٩٤٨ | ٢,١٩ | ٦ | ١٠٣ | ١٠,٩ | ٥٧ | ٦,٠ | ٧٠٤ | ٧٤,٢ | ٨٤ | ٨,٩ |

الخامسة فقرة ١٧ (تعتبر آراء زملاء العمل دافعا قويا لأعضاء هيئة التدريس لتوجيه جهودهم للنشر والتأليف أكثر من دافع المكافآت التي يحصلون عليها من الجامعة) بمتوسط حسابي مقداره ٢،٣٤ وعدم موافقة ٧١٪ من أفراد الدراسة . وفي هذا تأكيد للنتيجة السابقة من أن الترقية - والتي هي أهم ما يمكن أن يكافأ به أستاذ الجامعة - هي العامل الأهم الذي يجعل الكثير من أساتذة الجامعة يركزون اهتمامهم علي النشاط البحثي والكتابة والنشر في مجلات علمية متخصصة محكمة ، سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي أو العالمي ، لا سيما وأن الجامعة وسط علمي مهني يسوده نوع من الطبقية الأكاديمية القائمة على الإنتاج العلمي بالدرجة الأولى .

أما الفقرة التي احتلت المرتبة السادسة والأخيرة فهي فقرة ٥ (المكافآت في هذه الجامعة تجعل أعضاء هيئة التدريس يركزون جهودهم على التدريس) بمتوسط حسابي مقداره ٢،١٩ ، إذ أن ٨٣٪ من أفراد الدراسة لا يرون وجود مكافآت تحفز أعضاء هيئة التدريس وتدفعهم إلى تركيز جهودهم على النشاط التدريسي. بمعنى آخر أن التدريس رغم أهميته وحيويته ، ورغم ما يستنفذه من وقت وجهد وفكر أعضاء هيئة التدريس ، إلا أنه لا يكافأ مثلما يكافأ النشاط البحثي والإنتاج العلمي في الجامعات الثلاث موضوع البحث ، وهذه الجامعات لا تختلف في هذه الممارسة عن غيرها من الجامعات ، سواء في العالم العربي أو العالم الغربي .

تشير النتائج السابقة إلى أن استجابات عينة الدراسة من عمداء كليات ورؤساء أقسام وأعضاء هيئة تدريس عبرت عن اتجاهات إيجابية نحو مكافأة البحث العلمي في الجامعات الثلاث موضوع البحث ، وأن الحصول على الترقية الوظيفية يعتبر العامل الأهم الذي يدفع أعضاء هيئة التدريس إلى التركيز على البحث والنشر والتأليف أكثر من أي عامل آخر ، بينما كانت اتجاهاتهم سلبية نحو مكافأة التدريس ، بمعنى أن النشاط التدريسي لا يكافأ عند اتخاذ قرارات الترقية مثلما يكافأ النشاط البحثي والإنتاجية العلمية.

ولذلك فهم يرون أن على الجامعات الثلاث إعادة النظر في أنظمة الترقيات فيها بحيث يكون فيها نوع من التوازن بين البحث العلمي والتدريس عند النظر في ترقية أعضاء هيئة التدريس.

## سؤال البحث الثاني

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت تبعا لمتغير الفئة (أكاديميون إداريون/ أعضاء هيئة تدريس) ؟"

في ضوء النتائج التي أوضحها جدول رقم ٦ تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت تبعا لمتغير الفئة ، وهذا يعني أن اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت كانت متوافقة. ولعل ذلك يعود إلى كون العمداء ورؤساء الأقسام، بالرغم من أنهم يشغلون مراكز إدارية إلا أنهم في الوقت نفسه أعضاء هيئة تدريس في أقسامهم الأكاديمية التي ينتمون إليها، ويعاملون من الناحية الوظيفية معاملة أعضاء هيئة التدريس الآخرين من حيث الترقيات وزيادة الرواتب ونحو ذلك.

**جدول رقم ٦. اختبار " ت " لدلالة الفروق بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الفئة (أكاديميون إداريون/ أعضاء هيئة تدريس)**

| أبعاد الدراسة | المتغيرات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول | أكاديميون إداريون | ١٧٨ | ٣٧.٥٤ | ٣.٦٧ | ١.٣٩ | ,١٦٥ غير |
| (الاتجاه نحو البحث العلمي) | أعضاء هيئة التدريس | ٧٧١ | ٣٧.١١ | ٣.٧١ | | دالة |

تابع جدول رقم ٦

| أبعاد الدراسة | المتغيرات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الثاني (الاتجاه نحو التدريس) | أكاديميون إداريون | ١٧٨ | ٣٠.٩٣ | ٣.٥٧ | -٠.٨١ | ٤٢٠, غير دالة |
| | أعضاء هيئة التدريس | ٧٧١ | ٣١.١٧ | ٣.٦١ | | |
| البعد الثالث (الاتجاه نحو المكافآت ) | أكاديميون إداريون | ١٧٨ | ١٧.٨٠ | ١.٨٥ | ١.٠٤ | ٣٠٠, غير دالة |
| | أعضاء هيئة التدريس | ٧٧١ | ١٧.٦٥ | ١.٧٣ | | |
| الاتجاه العام | أكاديميون إداريون | ١٧٨ | ٨٦.٢٧ | ٥.٧٨ | ٠.٦٩ | ٠.٤٩١ غير دالة |
| | أعضاء هيئة التدريس | ٧٧١ | ٨٥.٩٣ | ٦.٢٩ | | |

## سؤال البحث الثالث

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافأت تبعا لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) ؟"

في ضوء النتائج التي أظهرها جدول رقم ٧ اتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي والمكافآت، بينما لم يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهاتهم نحو التدريس .

ولتحديد درجة الفروق بين متوسطات اتجاهاتهم نحو البحث العلمي اسْتُخْدِمَ اختبار " شيفيه " وتبين أن الأساتذة قد حصلوا على متوسط مقداره ٣٨.١٩، وحصل الأساتذة المشاركون على متوسط مقداره ٣٦.٨٧، بينَما حصل الأساتذة المساعدون على متوسط مقداره ٣٤.٦٥ ، وهذا يعني أن اتجاهات الأساتذة نحو البحث العلمي كانت أكثر

إيجابية من اتجاهات الأساتذة المشاركين والمساعدين، وأن اتجاهات الأساتذة المشاركين كانت أيضا أكثر إيجابية من اتجاهات نظرائهم من الأساتذة المساعدين. ولعل سبب ذلك يعود إلى أن الأساتذة والأساتذة المشاركين الذين لهم نشاط بحثي بارز قد عرفوا أهمية البحث العلمي في تحسين وضع عضو هيئة التدريس، ولا سيما من حيث الحصول على الترقية الوظيفية، وما يترتب على ذلك من سمعة ومكانة علمية في الوسط الجامعي، إضافة إلى المردود المادي والمتمثل في زيادة الرواتب.

**جدول رقم ٧. نتيجة تحليل التباين لدلالة الفروق بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)**

| أبعاد الدراسة | مصدر التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول | بين المجموعات | ٢ | ٣٧١.٣٣ | ١٥٨.٦٧ | ١٢،٩٣ | ٠.٠٠٠٠ |
| (الاتجاه نحو | داخل | ٩٤٦ | ١٢٦٠٧.٧٦ | ١٣.٣٣ | | دالة * |
| البحث العلمي) | المجموعات | | | | | |
| البعد الثاني | بين المجموعات | ٢ | ٧١.٥١ | ٣٥.٧٥ | ٢،٧٧ | ٠.٠٦ |
| (الاتجاه نحو | داخل | ٩٤٦ | ١٢٢٠٣. | ١٢.٩ | | غير دالة |
| التدريس) | المجموعات | | ١ | | | |
| البعد الثالث | بين المجموعات | ٢ | ١٨.١٥ | ٩.١ | ٢،٩٨ | ٠.٠٥١ |
| (الاتجاه نحو | داخل | ٩٤٦ | ٢٨٨٤.١١ | ٣.١ | | دالة ** |
| المكافآت ) | المجموعات | | | | | |

• دالة عند مستوى ٠.٠١ .

•• دالة عند مستوى ٠.٠٥ .

كما استخدم اختبار " شيفيه " لتحديد درجة الفروق بين متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو المكافآت ، ولكن اختبار " شيفيه " لم يكشف عن وجود فروق بين المتوسطات .

## سؤال البحث الرابع

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافأت تبعا لمتغير الجامعة (جامعة الملك سعود ، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن ، وجامعة الكويت)؟"

في ضوء النتائج التي أظهرها جدول رقم ٨ اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي والمكافآت تبعا لمتغير الجامعة بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين اتجاهاتهم نحو التدريس. ولتحديد درجة الفروق بين متوسطات اتجاهاتهم نحو التدريس ، استخدم اختبار "شيفيه ،" وتبين أن أفراد عينة الدراسة من جامعة الكويت كان متوسط اتجاهاتهم نحو التدريس أعلى من متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة في كل من جامعة الملك سعود وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن ، حيث حصل أفراد عينة الدراسة من جامعة الكويت على متوسط مقداره ٣٢.٠ بينما حصل أفراد عينة الدراسة في كل من جامعة الملك سعود وجامعة الملك فهد على متوسطين مقدارهما ٣٠.٧٤ و ٣٠.٧٨ على التوالي ، ولعل ذلك يعود إلى أن جامعة الكويت تطبق نظام الجوائز التشجيعية لأعضاء هيئة التدريس المبدعين والمتميزين في نشاطهم التدريسي ، ولذلك كانت اتجاهات عينة الدراسة من جامعة الكويت نحو التدريس أكثر إيجابية.

**جدول رقم ٨ . نتيجة تحليل التباين لدلالة الفروق بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجامعة (جامعة الملك سعود وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، جامعة الكويت)**

| أبعاد الدراسة | مصدر التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول (الاتجاه نحو البحث العلمي) | بين المجموعات | ٢ | ٦٩.١ | ٣٤.٥ | ٢.٥٣ | ٠٨, ٠ غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٩٤٦ | ١٢٩١٠.١ | ١٣.٦ | | |
| البعد الثاني (الاتجاه نحو التدريس) | بين المجموعات | ٢ | ٢٨٥.١ | ١٤٢.٥ | ١١.٢ | ٠٠٠, دالة* |
| | داخل المجموعات | ٩٤٦ | ١١٩٨٩.٥ | ١٢.٧ | | |
| البعد الثالث (الاتجاه نحو المكافآت ) | بين المجموعات | ٢ | ١٥.٥ | ٧.٧ | ٢.٥٤ | ٠٨ و غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٩٤٦ | ٢٨٨٦.٨ | ٣.١ | | |

* دالة عند مستوى ١٠و٠ .

## الخاتمـــة

تتمثل الوظائف الأساسية للجامعات في الوقت الحاضر في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. وقد هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة الملك سعود وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن وجامعة الكويت نحو التدريس والبحث العلمي والمكافآت. ويمكن إيجاز ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فيما يلي :

١ - إجماع أفراد عينة الدراسة على أهمية وحيوية وظيفتي التدريس والبحث العلمي في الجامعات الثلاث موضع البحث.

٢ - التدريس والبحث العلمي دوران مهنيان تربطهما علاقة تكاملية ، وكل منهما لا يتعارض مع الآخر، بل يعززه ويدعمه.

٣ - البحث العلمي هو مصدر السمعة والمكانة العلمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة ؛ أما التدريس فلا يضفي عليهم أي نوع من التميز في الوسط الأكاديمي.

٤ - مكافأة النشاط البحثي والإنتاجية العلمية بالترقية وزيادة الرواتب ، بينما النشاط التدريسي لا يكافأ ولا يثمن في الجامعات الثلاث مثلما يكافأ النشاط البحثي.

٥ - الحصول على الترقية هو العامل الأهم الذي يدفع أعضاء هيئة التدريس إلى البحث والنشر والتأليف وذلك لما للترقية من عائد معنوي ووظيفي ومادي.

٦ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأكاديميين الإداريين (عمداء الكليات ورؤساء الأقسام) وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت تبعا لمتغير الفئة.

٧ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي تبعا لمتغير الرتبة العلمية وذلك لصالح الأساتذة والأساتذة المشاركين.

٨ - عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي والمكافآت تبعا لمتغير الجامعة ، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين اتجاهاتهم نحو التدريس وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة من جامعة الكويت.

## التوصيـــــات

في ضوء ما سبق عرضه من خلال خلفية الدراسة النظرية والدراسات السابقة ، وما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي :

١ - إعادة النظر في أنظمة ولوائح الترقيات المعمول بها في الجامعات الثلاث ، بحيث يكون فيها قدر من التكافؤ بين الوزن المعطى لكل من البحث العلمي والتدريس عند اتخاذ قرارات الترقية الوظيفية.

٢ - وضع برامج خاصة لأعضاء هيئة التدريس من أجل تطوير وتحسين مستوى أدائهم التدريسي، حيث يحتاج التدريس الجامعي الفعال إلى توافر قدرات ومهارات وخبرات معينة.

٣ - عقد لقاءآت وندوات لإبراز أهمية التدريس الجامعي وتعزيز مكانته، والإشادة بجهود أساتذة الجامعة المبدعين في مجال التدريس، ومنحهم جوائز تشجيعية مناسبة تحفزهم على مزيد من العطاء والإبداع.

٤ - تنويع طرق تقويم الأداء التدريسي، مع التركيز على طريقة تقويم الطلاب باعتبارها من أنجح الطرق وأكثرها فاعلية، ولاسيما إذا قننت تقنينا علميا جيدا وطبقت بشكل منتظم، وأخذت نتائجها بشكل جاد.

٥ - توفير مزيد من الدعم المادي للبحث العلمي، حيث إن الأبحاث العلمية لاسيما التطبيقية والميدانية تحتاج إلى توفير إمكانات مادية كبيرة.

## المراجـــــــــع

[١] Jebson, James, Hohn Ivancevich, and James Donnelly. *Organizations : Behavior, Structure, Processes*. Chicago : Irwin. 1997.

[٢] Lewis, Lionel, and Philip Altbach. " The Dilemma of Higher Education ." *Academe*, 83, no.4 (1997), 28-30 .

[٣] Park, Shelley . "Research, Teaching, and Service: Why Shouldn't Women's Work Count ? " *The Journal of Higher Education*, 67, no.1 (1996) , 46-84

[٤] Schuster, Jack . "Faculty Issues in the 1990's: New Realities, New Opportunities. " In Larry Johns and Franz Nowotny, eds., *An Agenda for the New Decade*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990, 33-42.

[٥] Martin, Thomas, and K. Berry. "The Teaching-Research Dilemma. Its Sources in the University Setting. " *The Journal of Higher Education*. 11, no.9 (1969), 691-703.

[٦] Baker, Paul. "The Halter- Skelter Relaltionship between Teaching and Research: A Cluster of Problems and Small Wins " *Teaching Sociology*. 14, no.1 (1986) , 50-66.

[٧] Rau, William, and Paul Baker "The Organized Contradictions of Academe: Barriers Facing the Next Academic Revolution ." *Teaching Sociology*, 17, no . 2 (1989), 161-75.

[٨] Mooney, Carolyn . " Professors Feel Conflict between Roles in Teaching and Research, Say Students Are Badly Prepared ." *The Chronicle of Higher Education*, 37, no. 2 (1991), A15-A17 .

[٩] Olsen, Deborah, and Ada Simmons. "The Research Versus Teaching Debate : Untangling the Relationship " In John Braxton, ed., *Faculty Teaching and Research : Is There a Conflict?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996 , 31-39.

[١٠] Shen, Jianping ." Mission Involvement and Promotion Criteria in Schools, Colleges, and Departments of Education." *American Journal of Education*, 105, no. 2 (1997), 186-210

[١١] Colbeck, Carol . " Merging in a Seamless Blend: How Faculty Integrate Teaching and Research ? " *The Journal of Higher Education*, 69, no. 6 (1998), 647-71.

[١٢] Mitchell, Thomas . " From Plato to the Internet. " *Change*, 31, no.2 (1999), 16-23.

[١٣] Edgell, Stephen. " The Spiralists: Their Careers and Family Lives." *British Journal of Sociology*, 21, no. 4 (1970), 314-23.

[١٤] Goode, William . " A Theory of Role Strain ." *American Sociological Review*, 25, no. 5 (1960), 83-96.

[١٥] Lease, Suzanne . " Occupational Role Stressors, Coping, Support, and Hardiness as Predictors of Strain in Academic Faculty: An Emphasis on New and Female Faculty." *Research in Higher Education*, 40, no.3 (1999), 285-308.

[١٦] Rothman, A., and R. Preshaw. "Is Scientific Achievement a Correlate of Effective Teaching Performance? " *Research in Higher Education*, 3, no. 1 (1975), 29-34.

[١٧] Neuman, Ruth . " Perceptions of the Teaching Research Nexus : A Framework for Analysis. " *Higher Education*, 23, no. 2 (1992), 159-71.

[١٨] Noser, Thomas, Herman Manakyan, and John Tenner. "Research Prodctivity and Perceived Teaching Effectiveness: A Survey of Economics Faculty. " *Research in Higher Education*, 37, no.3 (1996), 299-322.

[١٩] Moses, Ingrid . " Educational Development Units: A Cross-Cultural Perspective." *Higher Education*, 61, no.4 (1987), 449-80.

[٢٠] Gardiner, Lion . *Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in Student Learning.* ASHE-ERIC Higher Education Report no.7. Washington DC. The George Washington University, 1994.

[٢١] Atbach, Philip, and Lionel Lews. " Professional Attiudes: An International Survey " *Change*, 27. no.6 (1995), 50-57.

[٢٢] حمادة، عبدالمحسن عبدالعزيز. "آراء ووجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت بخصائص إدارة الجامعة وأسلوبها في اتخاذ القرار." *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، ٦٨ (١٤١٣هـ)، ١٧-٥٦.

[٢٣] مجلس التعليم العالي. *اللائحة المنظمة لشؤون منسوبي الجامعات السعوديين من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم*. الرياض: مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، ١٤١٨/١٤١٩هـ.

[٢٤] جامعة الكويت. *النظام المعدل لترقيات أعضاء هيئة التدريس*. الكويت: جامعةالكويت، ١٩٩١/٢٠٠٠م.

[٢٥] Daly, William . " Teaching and Scholarship: Adapting American Higher Education to Hard Times ." *The Journal of Higher Education*, 65, no.1 (1994), 45-57.

[٢٦] Enders, Jurgen, and Ulrich Teichler. " A Victim of Their Own Success : Employment and Working Conditions of Academic Staff in Comparative Perspective. " *Higher Education*, 34, no.3 (1997), 347-72.

[٢٧] Fincher, Cameron . " The Idea of the University in the 21st Century: An American Perspective. " *British Journal of Educational Studies*, 31, no.1 (1993), 26-45.

[٢٨] Gray, Peter Robert Froh, and Robert Diamond. " Myths and Realities: First Data from a National Study on the Balance between Research and Teaching at Research Universities." *Bulletin of American Association for Higher Education*, 44, no.4 (1991), 4-6 .

[٢٩] John, Daniel. *Mega- Universities and Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education*. London: Kogan Page Limited, 1996 .

[٣٠] Baughman, James, and Robert Goldman. " College Ranking and Faculty Publications : Are They Related? " *Change*, 31, no.2 (1999), 44-50 .

[٣١] Clausen, Christopher . " Faculty Workloads and Legislative Curiosity. " *Academe*, 82, no.5 (1996), 40-44.

[٣٢] Edgerton, Russell . "The Re-examination of Faculty Priorities ." *Change*, 25, no. 4 (1993), 10-17.

[٣٣] Zemsky, Robert, and Williams Massy. " Telling Time: Comparing Faculty Instructional Practices at Three Types of Institutions. " *Change*, 31, no.2 (1999), 55-58.

[٣٤] Fairweather, James . " Faculty Rewards Reconsidered : The Nature of Tradeoffs. " *Change*, 25, no.4 (1993), 44-47.

[٣٥] Faulton, Oliver, and Martin Trow. " Research Activity in American Higher Education. " *Sociology of Eduaction*, 47, no.1 (1974), 29-73.

[٣٦] Paulsen, Micheal, and Kenneth Feldman. "Toward a Reconceptualization of Scholarship: A Human Action System with Functional Impratives." *The Journal of Higher Education*, 66, no. 6 (1995), 615-40 .

[٣٧] Schneider, Carol, and Robert Shoenberg. " Habits Hard to Break: How Persistent Features of Campus Life Frustrate Curricular Reform ." *Change*, 31. no.2 (1999). 30-35.

[٣٨] الصوا، غازي، و يحيى علي. " مشكلات الأكاديميين الحاصلين على الدكتوراه من الجامعات الأجنبية : عينة من الأردن." *مجلة العلوم الاجتماعية*، ٢٧، ع ١ (١٩٩١م)، ٨٩ – ١١٣.

[٣٩] Kasten, Katherine ." Tenure and Merit Pay as Rewards for Research, Teaching, and Service at a Research University ." *The Journal of Higher Education*, 55, no.4 (1984), 500-14.

[٤٠] Jacobson, Robert . " More Time in the Classroom : Colleges Face New Pressure to Increase Faculty Productivity. " *The Chronicle of Higher Education*, 38, no.40 (1992), A1-A3 .

[٤١] Ramsden, Paul, and Ingrid Moses. " Associations between Research and Teaching in Australian Higher Education. " *Higher Education*, 23, no.3 (1992), 273-95 .

[٤٢] Johnson, Neil . " Managing Australia's Higer Education Institutions in an Era of Change ." *Higher Education Review*, 26, no.1 (1993), 7 - 24.

[٤٣] Jalling, Hans, and Marten Carlsson. " An Attempt to Raise the Status of Undergradute Teaching. " *Studies of Higher Education and Research*, 2-3 (1995), 2-125 .

[٤٤] Shelton, Beth, and Sheryl Skaggs. " How Faculty members Spend Their Time : A Closer Look. " *Academe*, 82, no. 5 (1996), 16 - 21.

[٤٥] Knapper, Christopher . " Rewards for Teaching. " In Patricia Crantion, ed., *Universal Challenges in Faculty Work: Fresh Perspectives from around the World.* San Francisco: Jossey- Bass Publishers, 1996, 41-52 .

[٤٦] Tang, Thomas, and Mitchell Chamberlain. " Attitudes Toward Research and Teaching: Difference Between Administrators and Faculty Members ." *The Journal of Higher Education*, 68, no.2 (1997), 212-227 .

[٤٧] MacNay, Ian . " The Impact of the 1992 Research Assessment Exercise in English Universities. " *Higher Education Review*, 29, no.2 (1997), 34-43 .

[٤٨] Barnes, Laura. Menna Agago, and William Coombs. "Effects of Job- Related Stress on Faculty Intention to Leave Academia ." *Research in Higher Education*, 39, no.4 (1998), 457-70 .

# Attitudes of Academic Administrators and Faculty Members toward Research, Teaching, and Rewards at Three Gulf Arab Universities

**Mulaihan M. Athubaity**

Associate Professor, Dept. of Educational Administration
College of Education, King Saud University
Riyadh, Saudi Arabia

***Abstract.*** *The purpose of this study was to investigate the attitudes of academic administrators and faculty* members toward research, teaching, and rewards at King Saud University, King Fahad University for Petroleum amd Minerals, and Kuwait University. A questionnaire was designed and distributed to the study sample which consisted of 30 college deans, 148 department chairmen, and 771 faculty members. The major findings of the study were :

1 -There was a unaimous agreement by the study sample concerning the significance of teaching and research at the three universities.

2 -Teaching and research were considered as complementary roles.

3 -Research is praised and rewarded more than teaching at the three universities.

4 -Promotion is the most important factor that motivates faculty members to engage in research and publication.

5 -There were no significant differences between the attitudes of academic administrators and faculty members with regard to research, teaching and rewards.

6 -There were significant differences between the attitudes of professors, associate professors, and assistant professors with regard to research in favor of professors and associate professors.

7 -There were no significant differences between the attitudes of the respondents from the three universities with regard to research and rewards, while there were significant differences in their attitudes towards teaching in favor of the respondents from Kuwait university.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٥٢١-٥٤٤ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣هـ)

# مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات

**صالح بن عبدالعزيز النصار**

*أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،*

*الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٤٢٢/١/١٤هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/٣/٦هـ)

**ملخص البحث.** تعد مشكلة ضعف الطلاب في قراءة المسائل اللفظية وفهمها، وفهم المطلوب منها ومن ثم الإجابة عن المشكلة الرياضية الواردة فيها إحدى المشكلات التي تواجه الطلاب في مادة الرياضيات كما أشار بذلك عدد من الباحثين. ومحاولة من الباحث في طرح بعض الحلول العملية لتلك المشكلة، فقد هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الدور الذي تؤديه القراءة في تدريس الرياضيات بشكل عام، وفي تدريس المسائل اللفظية بشكل خاص. كما هدفت إلى عرض بعض المهارات والاستراتيجيات القرائية التي تساعد الطلاب على التغلب على مشكلة قراءة وفهم المسائل الرياضية الواردة في كتب الرياضيات.

وقد أوصى الباحث في ختام هذه الدراسة القائمين على تدريس الرياضيات والمهتمين بتأليف الكتب الرياضية الدراسية بضرورة تزويد معلمي الرياضيات في كل مرحلة دراسية بأهم مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية الرياضية، و إشراك المتخصصين في اللغة العربية والمهتمين بكتابة القصص للأطفال عند تأليف الكتب الرياضية المشتملة على المسائل اللفظية، وتوفير الدورات المتخصصة في تدريس القراءة (المهارات والاستراتيجيات) لمعلمي ومشرفي الرياضيات قبل الخدمة وأثناء الخدمة لمساعدتهم على الأداء الأفضل أثناء تدريس المسائل اللفظية الرياضية.

## المقدمة

تعد القراءة والكتابة والرياضيات (الحساب بالمفهوم القديم) الثلاثي المشترك والتي حظيت على مر العصور بالعناية الخاصة حتى إن معرفة الحد الأدنى فيها يعد ضرورياً للخروج من دائرة الأمية إلى دائرة العلم والمعرفة. لذا فإنه لا غرابة أن يكون هناك قدر مشترك بين هذه العلوم الثلاثة وتأثير وتأثر متبادل، ولا غرو أن تحظى هذه العلوم بعناية المربين بشكل عام والعاملين في حقل المناهج وطرق التدريس بشكل خاص ومحاولة التطوير المستمر لهذه المواد وتيسير تمكن الطلاب منها.

وفي الآونة الأخيرة، اتجه اهتمام المربين والمهتمين بالتدريس في المرحلتين المتوسطة والثانوية بشكل خاص إلى القراءة وعلاقتها بالمواد الدراسية الأخرى، ودورها في زيادة التحصيل في تلك المواد. وكيف أنه مع تقدم الطالب في سنوات الدراسة تزداد حاجته إلى استخدام مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على الدراسة بشكل عام والفهم والاستيعاب لما هو مقروء في كل مادة دراسية بشكل خاص. وفي هذا الصدد، فقد أشار كل من بيرنز، ورو، و روس [١، ص ٤٧٧] إلى أن النصوص المقروءة في كتب المقررات الدراسية مثل العلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية وغيرها من المواد غالباً ما تكون صعبة على الطلاب، لأنها أولاً تشتمل على موضوعات علمية يصعب قراءتها وفهمها على كثير من الطلاب، كما أنها تشتمل على العديد من المفاهيم والمصطلحات الدراسية التي لم يتعرف عليها الطلاب أثناء دراستهم في المرحلة الابتدائية. لذلك -وفقاً للمؤلفين أنفسهم- فإن الطلاب يحتاجون إلى التمكن من مهارات واستراتيجيات قرائية مختلفة لفهم المقروء في تلك المواد الدراسية.

ولا شك أن قراءة الرياضيات تختلف عن القراءة العامة "حيث تتطلب قراءة الرياضيات دقة ونظاماً ومرونة وتركيزاً، فنجد الشخص الذي يقرأ جريدة أو رواية قد يوجه القليل من الانتباه للتفاصيل، أو قد يمر على المعنى أو قد ينصرف ذهنياً. أما عند

قراءة جزء من رياضيات من كتاب رياضيات فيجب على القارئ أن يعرف المعنى الدقيق لكل مصطلح رياضي ولكل رمز رياضي" [ ٢ ، ص ٩٧] . لذا، فإن الطلاب في مادة الرياضيات يحتاجون إلى مهارات واستراتيجيات القراءة اللازمة للفهم والاستيعاب لما هو مقروء بشكل عام، ولقراءة وفهم المسائل اللفظية الرياضية بشكل خاص. وقد أكد العمري [٣] أن النجاح في مسائل الرياضيات اللفظية يعتمد بدرجة كبيرة على قراءة المسألة، وأن عدم تمكن الطالب من القراءة وضعفه فيها يجعله غير قادر على حلها، وأن من أهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء حلهم للمسائل الرياضية اللفظية الصعوبات اللغوية والقرائية. كما أشار موث إلى أهمية القراءة في تدريس الرياضيات بقوله: "إنه لمن المؤكد أهمية الدور الذي تلعبه القراءة في تعلم الرياضيات، وخاصة فيما يتعلق بدراسة المشكلات اللفظية" [٤ ، ص ٧٦] .

و هذه الدراسة محاولة لتسليط الضوء على أهمية تدريس القراءة في مادة الرياضيات، والتنبيه على بعض المهارات والاستراتيجيات القرائية المعينة على قراءة المسائل الرياضية وفهمها ومن ثم التمكن من حل المشكلات الرياضية الواردة فيها، وأخيراً، عرض بعض التوصيات الكفيلة بتطوير كتب الرياضيات المشتملة على المسائل اللفظية، وكذلك تطوير كفاءة وقدرة معلمي الرياضيات للاستفادة الأمثل من مهارات واستراتيجيات القراءة لزيادة فهم الطلاب واستيعابهم عند قراءة المسائل اللفظية.

## أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الدور الذي تؤديه القراءة في تعلم الرياضيات بشكل عام، وفي تعلم المسائل اللفظية بشكل خاص. كما تهدف هذه الدراسة إلى عرض بعض المهارات والاستراتيجيات القرائية التي تساعد الطلاب على التغلب على مشكلة قراءة وفهم المسائل الرياضية الواردة في كتب الرياضيات. إيماناً من الباحث

بالترابط بين القراءة والرياضيات، وأن التمكن من المهارات والاستراتيجيات القرائية اللازمة في مادة الرياضيات أحد أسباب التفوق والنجاح وزيادة التحصيل في تلك المادة وفي جميع المراحل التعليمية.

## أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها إحدى الدراسات القليلة التي تسلط الضوء على العلاقة بين القدرة على القراءة وبين فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات. وتتميز هذه الدراسة عن غيرها بتقديم بعض الحلول والمقترحات العملية لمشكلة الضعف في قراءة المسائل اللفظية وفهمها والتي تحظى بعناية الباحثين والمهتمين بتدريس القراءة في المواد الدراسية المختلفة. يذكر أبو زينة [٥، ص ٢١٠] أن حل المسائل الرياضية اللفظية وطرق تدريسها من أهم الموضوعات التي شغلت العاملين في حقل تدريس الرياضيات أو المهتمين بها منذ وقت طويل. ومع أن المسائل اللفظية قد حظيت بكثير من اهتمام الباحثين في حقل الرياضيات، إلا أنها لم تحظ بالدراسات الكافية من قبل المهتمين بتدريس القراءة. وقد أشار موث [٤] ضمنا إلى أهمية التعاون بين المهتمين بتدريس الرياضيات والمهتمين بتدريس القراءة بقوله: إن القائمين على تدريس الرياضيات والمهتمين بتطويرها يدركون أهمية الدور الذي يلعبه الفهم القرائي في الرياضيات، لكنهم يتطلعون إلى طرق أكثر عملية وتماسكا لمساعدة معلمي الرياضيات على تدريس المهارات القرائية اللازمة المعينة على الفهم والاستيعاب.

ومن هذا المنطلق فإن هذه الدراسة تستمد أهميتها من أنها تسعى إلى:

١ - توضيح أهمية تدريس القراءة في مادة الرياضيات.

٢- توضيح دور معلم الرياضيات في تدريس المهارات والاستراتيجيات القرائية المعينة على فهم المسائل اللفظية.

٣- التعريف بأهم الاستراتيجيات والمهارات القرائية المعينة على قراءة المسائل اللفظية في مادة الرياضيات وزيادة الفهم والاستيعاب لذلك النوع من المسائل.

## خلفية المشكلة

إن من المشكلات التي تواجه الطلاب في مادة الرياضيات ضعفهم في قراءة المسائل اللفظية وفهمها، وفهم المطلوب منها ومن ثم الإجابة عن المشكلة الرياضية الواردة فيها. وقد أكد فهر [٦، ص ٥٣٦] صعوبة المسائل الرياضية اللفظية على التلاميذ بقوله: إن دراسة المسائل اللفظية في حد ذاتها مشكلة بالنسبة للتلاميذ في أي مرحلة تعليمية، والدليل على ذلك أنه عندما تتحول إحدى المسائل اللفظية إلى عملية حسابية، تتضاءل صعوبتها، وبالعكس إذا تحولت مجموعة من المعادلات السهلة إلى مسائل لفظية ارتفع مستوى صعوبتها.

كما أوضح العمري [٣] أن عدداً من المهتمين بتعليم الرياضيات أشاروا إلى أن قراءة المسألة وفهمها واستيعاب اللغة المكتوبة بها يؤثر على حلها، وبالمقابل فإن ضعف القدرة على قراءة المسألة وفهمها يعد من أهم العوائق التي تعيق الطالب عند حلها وتقلل من تحصيله فيها. وقد أشار أبو زينة [٥] إلى أن نتائج إحدى الدراسات دلت على أن ٢٩٪ من طلاب المرحلة الابتدائية يعود ضعفهم في المسائل اللفظية إلى ضعفهم في القراءة، وأن ١٩٪ منهم إلى عدم قدرتهم على تفسير ما تمت قراءته.

كما بين أبو زينة في موضع آخر أن عدم تمكن التلاميذ من القراءة الصحيحة يعد أحد أسباب ضعف الطلاب في المسائل الرياضية اللفظية. ومن الأسباب التي ذكرها إضافة إلى هذا السبب [٧، ص ص ٢١٠-٢١١]:

١- ضعف حصيلة المفردات اللغوية لدى الطالب.

٢- الإخفاق في استيعاب المسألة لغوياً من قبل الطالب.

أما المغيرة [٨، ص ١٥٣] فقد رد ضعف الطلاب في قراءة مسائل الرياضيات اللفظية إلى وقوعهم في الأخطاء القرائية التالية:

١- يخطئون في تفسير معطيات المسألة.

٢- يخلطون بين المعطى والمطلوب.

٣- يجدون صعوبة في الاحتفاظ بالمشكلة عقلياً.

٤- عدم القدرة على تحليل ما يقرؤون.

٥- عدم القدرة على فهم لغة المشكلة.

## مشكلة الدراسة

في ضوء العرض السابق لخلفية المشكلة، يمكن تحديد مشكلة الدراسة على النحو التالي:

ما مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات؟ وينبثق عن هذه المشكلة الرئيسة عدد من الأسئلة الفرعية وهي:

١- ما أهمية تدريس القراءة في مادة الرياضيات؟

٢- ما دور معلم الرياضيات في تدريس مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية؟

٣- ما مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات؟

## مصطلحات الدراسة

*مهارات القراءة:* القدرات المطلوبة للنجاح في القراء، مثل: مهارة الفهم والاستيعاب، ومهارة التعرف على الكلمة، وغيرها [٩، ص ٢٣٥].

*استراتيجيات القراءة:* مجموعة الخطط المحكمة التي يضعها المتعلم لنفسه لتحسين أداءه وتحقيق أهدافه من وراء القراءة [٩، ص ٢٤٤] .

*المسائل اللفظية الرياضية:* عرفتها حنان مقداد [١٠] بأنها المشكلات الرياضية المكتوبة بمفردات، ورموز لغوية، والتي تدور حول موقف كمي، وتحتاج إلى حل دون الإشارة إلى نوع العملية المطلوبة عند الحل.

*تدريس القراءة في مادة الرياضيات:* المقصود بتدريس القراءة في مادة الرياضيات هو تدريس مهارات واستراتيجيات القراءة التي تساعد التلاميذ على قراءة المسائل اللفظية بشكل صحيح وكذلك فهمها واستيعاب مضمونها للوصول إلى الحل الصحيح للمشكلة الرياضية الواردة فيها.

## الدراسات السابقة

تدور أغلب الدراسات السابقة التي تحصل عليها الباحث حول دراسة المسائل اللفظية الرياضية ومشكلة ضعف الطلاب في قراءتها وفهمها. ولم يجد الباحث -حسب اطلاعه وبحثه- أي دراسة عربية تتحدث عن المهارات والاستراتيجيات القرائية اللازمة لمعالجة الضعف في قراءة المسائل اللفظية الرياضية أو كيفية تدريس تلك المهارات والاستراتيجيات. ومن أهم الدراسات التي تتصل بموضوع هذه الدراسة ما يلي:

**١- دراسة لنفل Linville**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مستوى المفردات اللغوية المستخدمة في المسألة وصعوبة المسألة على التلاميذ. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن مستوى المفردات اللغوية المستخدمة في المسألة يؤثر تأثيرا ذا دلالة إحصائية على صعوبة المسألة، كما بينت النتائج أن اختلاف الأداء حسب الذكاء والقدرات اللغوية ذو دلالة إحصائية؛ أما الفروق بين أداء الذكور والإناث فلم يكن ذا دلالة إحصائية [١١] .

**٢-دراسة مقداد**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير الصعوبات اللغوية للمسائل الرياضية اللفظية على فهمها لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ تلميذة من متوسطات التحصيل في جميع المواد الدراسية في الصف الرابع الابتدائي في عشر مدارس من مدارس مكة المكرمة. وقد كان من أبرز نتائج الدراسة أن استبدال الكلمات الصعبة المستخدمة في المسائل بكلمات مألوفة للتلميذات يسهل فهم المسائل اللفظية [١٠] .

**٣- دراسة نوح**

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم القدرة على قراءة الأعداد وأنشطتها (العددية وغير العددية) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالتعليم الأساسي في محافظة الإسكندرية وذلك في مستويات: إدارك الرموز، وتحديد المعاني اللفظية للرموز، وتحليل العلاقات بين الرموز، وحل المسائل اللفظية. وقد بينت نتائج الدراسة انخفاض مستوى أداء التلاميذ في حل المسائل اللفظية المتصلة بالأعداد وأنشطتها. وأن معظم التلاميذ لا يتمكنون من القدرة على حل المسائل اللفظية التي تتضمن هذه الأعداد. وقد أوصى نوح في ختام دراسته بضرورة الاهتمام بتدريس مهارات القراءة الرياضية كنشاط رياضي أساسي في منهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية [١٢] .

**٤ - دراسة عميرة**

هدفت دراسة عميرة إلى التعرف على صعوبات قراءة التلاميذ للرياضيات والعلاقة بين القدرة القرائية في الرياضيات وانقرائية كتب الرياضيات. وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك صعوبات تقابل الأطفال أثناء قراءة لغة الرياضيات من مثل: ترجمة الأعداد

والأرقام إلى ألفاظ، وعدم القدرة على قراءة الأعداد الكبيرة، وعدم التمييز بين مدلولات ومعاني بعض الرموز الرياضية، وعدم القدرة على المسائل الحسابية اللفظية والمرتبطة بعمليات جمع وطرح الأعداد. كما بينت الدراسة أن كتب الرياضيات المقررة على أطفال الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي متوسط الانقرائية، وأن مستوى القدرة القرائية لأطفال مجموعة البحث ضعيف [٢].

**٥- دراسة حسن**

هدفت دراسة حسن إلى التعرف على الصعوبات التي تصادف تلاميذ الصفوف الأخيرة من الحلقة الابتدائية (الثالث والرابع والخامس) في حل المشكلات اللفظية الحسابية، والتعرف على أسباب هذه الصعوبات وتقديم بعض الخطوط الإرشادية لعلاج هذه الصعوبات. وقد أوضحت نتائج الدراسة أنه يوجد صعوبات تواجه التلاميذ عند حل المسائل الرياضية اللفظية في كل من الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية، وأن من الصعوبات: الصعوبة في قراءة المسألة قراءة صحيحة، و الصعوبة في ترجمة المسألة اللفظية إلى جمل وعلاقات عددية. ومن الأسباب التي أشارت إليها الدراسة و تنتج عنها هذه الصعوبات: ضعف قدرة التلاميذ على القراءة الصحيحة للمسائل اللفظية، وعدم فهم التلاميذ لبعض المصطلحات المستخدمة في المسألة [١٣].

**٦- دراسة القحطاني**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير أسلوب حل المشكلات على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمقارنة مع الأسلوب التقليدي، وفهم تلاميذ الصف السادس للمسائل الرياضية اللفظية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات حل المسائل

الرياضية اللفظية ككل لصالح المجموعة التجريبية ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مهارتي فهم المسألة الرياضية اللفظية والقدرة على التحقق من صحة الحل وذلك لصالح المجموعة التجريبية [١٤] .

**٧- دراسة العمري**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قدرة الطالب على القراءة وقدرته على حل المسائل الرياضية اللفظية ، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت قدرة الطالب على حل المسألة الرياضية اللفظية تختلف تبعا لاختلاف درجة المجهول المستخدم في المسألة -الدرجة الأولى أو الدرجة الثانية- وكذلك عدد المجاهيل- مجهول واحد أو مجهولان. وقد توصلت دراسة العمري إلى عدد من النتائج المهمة ومنها : وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قدرة الطالب على القراءة وقدرته على حل المسائل الرياضية اللفظية. وقد أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بموضوع المسائل الرياضية اللفظية من قبل المسؤولين عن المقررات الدراسية والمدرسين ، وكذلك الاهتمام بمادة المطالعة (القراءة) لتأثيرها على التحصيل في المواد الدراسية الأخرى [٣] .

و يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة ما يلي :

١- ركزت دراسات كل من العمري و مقداد و لنفل على مشكلة فهم المسائل اللفظية الرياضية ، وأن أحد أسباب ضعف الطلاب في فهم ذلك النوع من المسائل يعود إلى ضعفهم في القراءة أو عدم تمكنهم من استخدام المهارات اللازمة لفهم تلك المسائل.

٢- بينت دراسة القحطاني أن أسلوب حل المشكلات القائم على فهم المسألة يؤثر إيجابا على القدرة على حل المسائل اللفظية الرياضية.

٣- ركزت دراستا حسن وعميرة على التعرف على الصعوبات التي تصادف تلاميذ الصفوف الأخيرة من الحلقة الابتدائية عند حل المشكلات اللفظية ، وأن إحدى

أهم هذه الصعوبات هي الصعوبة في قراءة المسألة قراءة صحيحة ، وعدم القدرة على حل المسائل اللفظية المشتملة على بعض العمليات الرياضية.

٤ - لم تتضمن أي من الدراسات السابقة الحلول العملية أو المقترحات المتضمنة لبعض المهارات والاستراتيجيات القرائية اللازمة للتغلب على الضعف في قراءة وفهم المسائل اللفظية (عدا دراستي حسن و نوح اللتين غطتا جانبا يسيرا من الحلول العملية لمعالجة ذلك الضعف).

٥ - تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تركز أكثر على دور القراءة في تعلم مادة الرياضيات ، واقتراح الخطوات والحلول العملية المتضمنة بعض المهارات والاستراتيجيات القرائية التي يحتاجها الطلاب لفهم واستيعاب المسائل اللفظية ، ومن ثم الإجابة الصحيحة للمشكلات الرياضية الواردة فيها. كما تقدم هذه الدراسة بعض التوجيهات لمعلمي الرياضيات حول تدريس المهارات والاستراتيجيات اللازمة لفهم المسائل اللفظية ، وتوجيه الطلاب لاستخدام تلك المهارات والاستراتيجيات عند حل المسائل اللفظية.

## أهمية تدريس القراءة في مادة الرياضيات

إن للغة بشكل عام تأثيرا مباشرا أو غير مباشر على التعلم بجميع أشكاله. وقد أكد عدد من الباحثين تأثير اللغة على تعلم الرياضيات. فهذا سكادا Secada [١٥] يشير إلى أن لديه عددا كافيا من الأدلة التي تجعله يصل إلى نتيجة مفادها أن التحصيل في الرياضيات يرتبط ارتباطا وثيقا بالتمكن من اللغة. وفي دراسة لريد نقلا عن سوفيني [١٦] أجراها على طلاب الرياضيات بالمستوى الثالث تبين وجود علاقة بين استيعاب اللغة ونمو المهارات الرياضية على المستويين الابتدائي والثانوي في مراحله المبكرة. "وهو (أي ريد) يعرف ثلاث فئات من النمو اللغوي: استيعاب اللغة ، وتكوين المفهوم ، والرموز

الرياضية. وهو يرى أن الاستيعاب يصبح مهما بشكل مطرد خلال المراحل المبكرة في تطور الرياضيات. والاعتماد في هذه الحالة على استيعاب اللغة الإنجليزية يقل في المرحلة المتقدمة من المستوى الثاني وفي المستوى الثالث الأكثر تقدما مفسحا المجال أمام المتطلبات الأصعب للغة شديدة الاقتضاب هي لغة الرموز الرياضية" [١٦، ص ٢٣٣].

هذا بالنسبة لدور اللغة بشكل عام في تعلم الرياضيات؛ أما القراءة -كأحد فنون اللغة- فتعد أحد العوامل المهمة للتفوق والنجاح ليس في مادة القراءة أو مواد اللغة العربية فحسب بل في جميع المواد. وتمكن الطلاب من مهارات واستراتيجيات القراءة عامل مهم في تحصيلهم في جميع المواد والتي منها مادة الرياضيات. يقول العمري [ ٣، ص٢٩]: "تعد القراءة الوسيلة الرئيسية في مجال التربية والتعليم وتتحمل الجزء الأكبر في تحقيق أهداف عملية التربية والتعليم، فعلى الرغم من أن تعليم القراءة يعد من أول الأهداف التي يجب أن تتحقق عند كل متعلم إلا أنها تتحول لتصبح وسيلة لا هدفا بذاته فالقراءة ليست مادة منفصلة عن المواد التحصيلية الأخرى بل إنها جزء من كل مادة فهي الوسيلة للحصول على المعلومات من هذه المواد وبالتالي فإن عدم تمكن الطلاب من القراءة ونقص قدراتهم القرائية يؤثر على التحصيل في المواد الأخرى."

وقد بينت أبو عميرة [٢، ص ٩٨] أن قراءة الرياضيات تعد إحدى المهارات الرياضية الأساسية التي ينبغي تنميتها لدى التلاميذ، وأن نقص هذه القدرة لديهم يمكن أن يعرضهم ومدرسيهم إلى صعوبات في تدريس وتعليم الرياضيات. كما أكد القحطاني [١٤، ص ٤٦] أن العلاقة بين القدرة على القراءة والقدرة على حل المسائل الرياضية اللفظية في المراحل الابتدائية علاقة مؤثرة، "لأن الذي لا يقرأ غالبا يتعثر في حل المسائل التي لابد من قراءتها." كما ربط هاملتون صراحة بين القدرة على القراءة الصحيحة وقراءة المسائل الرياضية اللفظية والتي هي في نظره مشكلة تحتاج إلى علاج وذلك بقوله: "تعد قراءة المسائل الرياضية اللفظية واحدة من أكبر المشاكل التي لا بد من مواجهتها،

حقيقة أن معظم التلاميذ لديهم صعوبات في مجال أسلوب حل المسائل ، هؤلاء لم يتعلموا أبدا كيف يقرؤون مسائل الرياضيات" [٣، ص ٤] .

وما ذكره هاملتون يشير ضمنا إلى أن للقراءة دورا مهما في فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات وأن التمكن من استراتيجيات ومهارات القراءة المطلوبة في مثل مادة الرياضيات معين على زيادة التحصيل ومن ثم التفوق والنجاح في هذه المادة.

والعلاقة بين القراءة والكتابة والرياضيات مدعمة بكثير من الشواهد. فهذا ديل وبينز Dail and Bains [١٧ ، ص١١٣] يؤكدان بقولهما : "لقد تبين أنه كلما كان الطالب أكثر تمكنا من القراءة والكتابة ، كان فهمه للرياضيات أكبر." كما بين سوفيني [١٦ ، ص ٢٣٢] أن قدرة التلميذ على حل المسائل القصصية تتقيد إلى حد كبير بمستوى استيعابه للغة. أما عن علاقة اللغة بالتحصيل فيشير كل من رو و ستود وبيرنز Roe, Stoodt and Burnz [١٨ ، ص ٢٤٦] إلى وجود علاقة قوية بين القدرة على القراءة والتحصيل في الرياضيات ، وأن طالب الرياضيات يجب أن يكون لديه مهارات قرائية جيدة لكي يفهم ويستوعب المفاهيم الرياضية والتي تشرح بكلمات مكتوبة. وبشكل عام ، فإن تعليم القراءة سوف يؤدي إلى فوائد كثيرة في الدافعية والتحصيل في الرياضيات.

## دور معلم الرياضيات في تدريس مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية

إن تدريس المهارات والاستراتيجيات القرائية لا يقتصر على معلمي القراءة أو اللغة العربية فقط مع أهمية دورهم في ذلك ، بل يتعداه إلى معلمي المواد الدراسية أنفسهم وذلك كونهم أعرف بطبيعة المواد التي يدرسونها والمهارات أو الاستراتيجيات التي يحتاجها طلبتهم في كل موضوع. ويؤكد سارجنت Sargent [١٩ ، ص ٢٢] على هذا الدور بقوله : "إن معلم المواد الدراسية هو المعلم (١) الأقدر على تدريس المفاهيم والمصطلحات

الجديدة والمتعلقة بالدرس، (٢) الأكثر إدراكا ومعرفة على وضع الأهداف القرائية المتعلقة بالمادة، (٣) الأقدر على تنمية اتجاه وميول الطلاب نحو القراءة، (٤) الأقدر على تحديد المفاهيم والمصطلحات المهمة والمتوقع تدريسها، (٥) الأكثر إلماما بالمصادر والوسائل المختلفة وأهميتها وكيفية استخدامها في تطوير خبرات الطلاب، (٦) وأخيرا فهو الذي أكثر تأقلما ودراية بالموضوع أو النص وكيفية قراءته ومن ثم فهمه. "

ومعلم الرياضيات هو أحد أولئك المعنيين بمساعدة التلاميذ على تطوير الكفاءة اللغوية خلال درس الرياضيات. كما هو المعني أيضا بتطوير قدرات الطلاب القرائية وتدريس مهارات واستراتيجيات القراءة اللازمة لفهم المسائل اللفظية الرياضية، لما لذلك من انعكاس إيجابي على تحصيل الطالب في تلك المادة وزيادة استفادته من معطياتها. ودعوة معلمي الرياضيات إلى تدريس القراءة في موادهم لا يعني -وكما يفهمه البعض- أن يقوم المعلم بتخصيص حصص أو جزء من الحصة في كل يوم لتدريس مهارات واستراتيجيات القراءة، وإنما يعني أن يكون المعلم على وعي ومعرفة بالمهارات القرائية اللازمة التي يحتاجها طلبته لفهم الموضوع، أو الاستراتيجيات المعينة على فهم المسائل اللفظية بشكل خاص، ومن ثم توجيه الطلاب إلى استخدام تلك المهارات أو الاستراتيجيات عند الحاجة إليها، وذلك في سياق تدريس الموضوع أو المادة الدراسية "والمعلم الناجح هو الذي يستطيع بشكل أو آخر زيادة قدرة الطلاب على القراءة وفهم ما يقرأون" [٢٠، ص ٢١٨].

ومن هذا المنطلق، فإن على معلم الرياضيات أن يطور من اتجاهه نحو القراءة بشكل عام، حيث إن اتجاه المعلم الإيجابي نحو القراءة واستشعاره لأهميتها ينعكس إيجابا على رغبة المعلم في تطوير مهارات واستراتيجيات القراءة اللازمة لفهم المسائل اللفظية، كما ينعكس أيضا على اتجاه التلاميذ نحو القراءة ورغبتهم في تطبيق ما تعلموه من مهارات واستراتيجيات عند حل المسائل اللفظية أو عند القراءة بشكل عام. ويؤكد اليكساندر على

أهمية اتجاه المعلم -أي معلم- نحو القراءة بقوله : "إنه لا يوجد أدنى شك في أن المعلم هو العامل الأقوى في تنمية اتجاه الطلاب نحو القراءة" [٢١ ، ص ١٧٦] .

ولأن أغلب المسائل اللفظية تحتوي على عدد من المفردات والمصطلحات الجديدة على الطلاب ، فينبغي على معلم الرياضيات التحضير المسبق لكل مسألة من المسائل اللفظية ومحاولة التعرف على الطريقة المناسبة لتدريسها ، والتعرف على المفردات والمصطلحات الجديدة المشتملة عليها تلك المسألة ، والطريقة المناسبة لتعريف الطلاب بتلك المصطلحات وضرب الأمثلة المناسبة عليها. كما أن على معلم الرياضيات التمكن من المهارات والاستراتيجيات القرائية اللازمة لقراءة المسائل اللفظية . ومحاولة تمثل هذه المهارات والاستراتيجيات عند ضرب الأمثلة التوضيحية ، ومحاولة مساعدة التلاميذ على استخدام الاستراتيجيات القرائية المناسبة وتطبيقها داخل الفصل وخارجه.

ولكي يكون التلاميذ أكثر تصورا وإدراكا لأهداف القصة أو المسألة اللفظية في مادة الرياضيات ، فإن على المعلم أن يدرب التلاميذ على كيفية بناء القصة ، وكيفية تضمينها المسألة الرياضية ، والتعرف على ما هو مهم وما ليس مهما لحل المسألة الرياضية. ويمكن لمعلم الرياضيات الوصول إلى ذلك الهدف بأن يطلب من التلاميذ بين فترة وأخرى أن يصوغوا هم أنفسهم قصصا أو مسائل لفظية مشتملة على بعض المشكلات اللفظية ، أو يطلب منهم العمل في مجموعات لتأليف مسألة لفظية حول موضوع الدرس والطلب من مجموعة أخرى إيجاد الحل الصحيح لها. ويمكن للمعلم أن يوفر المساندة الخارجية للتلاميذ لمساعدتهم على إنجاز المهمة أو حل المسألة ، على أن تقل هذه المساندة تدريجيا كلما أصبح التلاميذ أكثر تمكنا للمهارة المطلوبة.

## مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات

### ١- كيفية القراءة

يجب تنبيه الطلاب على أن قراءة المسائل اللفظية تختلف عن قراءة النصوص الأخرى، فهي تحتاج إلى تركيز وتدقيق في المعنى ومعرفة مراد كل كلمة في المسألة. ويؤكد على هذا الأمر كل من رو و ستود وبيرنز Roe, Stoodt and Burnz [ ١٨، ص ٢٥٠] بقولهم: إنه يجب على الطلاب (في مادة الرياضيات) أن يتعلموا القراءة بإمعان، فليس بإمكانهم تجاوز بعض الكلمات أو فهم المعنى من سياق الكلام. كما أنه من الأهمية أن يفهم الطلاب المعنى الدقيق لكل كلمة حيث إن قراءة كلمة واحدة بشكل خاطئ يمكن أن يغير معنى القطعة أو المسألة كاملة. ولكي يقرأ الطالب المسألة الرياضية بفاعلية ويفهم المطلوب منها بشكل دقيق ينبغي على معلم الرياضيات تنبيه الطلاب إلى اتباع الخطوات التالية:

أ ) قراءة المسألة بطريقة صامتة وبسرعة متوسطة لاستيعاب الفكرة العامة من النص المقدم أو المسألة.

ب) قراءة المسألة مرة أخرى ببطء وترو، وفي هذه القراءة يقوم الطلاب بالتعرف على المطلوب أو السؤال الموجود في المسألة والإشارة إليه بوضع خط تحته أو وضعه بين قوسين.

جـ ) يطلب من أحد الطلاب قراءة المسألة قراءة جاهرة، ثم يطلب المعلم من الطلاب التنبيه على بعض الكلمات الصعبة أو غير الواضحة في المسألة ومن ثم شرحها وبيان معناها.

د) يطلب من أحد الطلاب إعادة صياغة المسألة دون الرجوع إلى الكتاب ومساعدة الطلاب على فهم المسألة بشكل كامل.

هـ) تنبيه الطلاب على التأمل في الرسوم التوضيحية أو الجداول والبيانات المرفقة بالسؤال إن وجدت.

و) قراءة السؤال المتضمن في المسألة، ومحاولة توضيحه للطلاب ثم تنبيههم على كيفية ترتيب الإجابة وفقا للسؤال.

**٢- قاموس المصطلحات الرياضية**

تعد فكرة قاموس المصطلحات الرياضية من أهم الاستراتيجيات التي تساعد الطلاب على التعرف الدقيق والاستخدام الأمثل للمفردات والمصطلحات الرياضية. إن أحد أسباب صعوبة فهم المسائل الرياضية هو طبيعة الكلمات والمفاهيم الواردة في تلك المسائل من حيث جدتها وغرابتها على أذهان الطلاب. وتزداد هذه الصعوبة كلما كان الطفل أصغر سنا ومن ثم أقل قدرة على تصور وفهم المعاني المجردة. لذا ينصح الباحثون في موضوع تدريس القراءة في المواد الدراسية بمساعدة الطلاب على بناء المفردات والمفاهيم والمصطلحات الجديدة وذلك بعمل قاموس شخصي مصغر لكل مفردة رياضية جديدة تمر على الطالب، ومن ثم تدوين هذه المفردات والمفاهيم في هذا القاموس، ثم القيام بتشجيع الطلاب على كتابة معاني تلك المفردات والمفاهيم بتعبيرهم الخاص وليس باستخدام تعاريف القاموس القياسي. ويمكن للمعلم مراجعة هذه المفردات بشكل دوري مع الطلاب أو في بداية كل حصة بشكل سريع وخاصة المفردات أو المفاهيم ذات العلاقة بالدرس المقرر. كما يمكن إبراز هذه المصطلحات والمفاهيم مع تعاريفها في صحيفة الفصل [١٨، ص ٢٥١].

**٣- صياغة التعريفات الرياضية**

أورد كل من رو، ستود، و بيرنز [١٨، ص ٢٥٢] في كتابهم طريقة أخرى مساعدة لتكوين وصياغة التعريفات الرياضية قدمت من قبل رتشارد إيرل الذي اقترح

أربعة أنواع أو طرق للتعريف الرياضي وهي: التعريف الرسمي، وبيان الصفات، والأمثلة التشبيهية، وأخيرا الأمثلة الواقعية. هذا ويمكن للمعلمين استخدام هذه الطرق في تعريف المصطلحات أو المفاهيم الرياضية قبل قراءة الطلبة للمسائل اللفظية. ويمكن أن يقوم الطلاب أنفسهم بتعريف مصطلحات جديدة مستخدمين تلك الطرق الأربعة في التعريف. وفيما يلي أمثلة لكل نوع من هذه التعريفات [١٨ ، ص ٢٤٧]:

أ ) التعريف الرسمي: يعرف المربع على أنه متوازي الأضلاع، ذو زوايا أربع قائمة، وله أربعة أضلاع متساوية في الطول.

ب ) بيان الصفات: هناك عدة أشياء حقيقية لأي مربع، فله بعدان فقط وهما الطول والارتفاع. كما أن له بالضبط أربعة أضلاع وهي خطوط مستقيمة لها نفس الطول. وللمربع أربع زوايا داخلية مجموعها ٣٦٠ درجة، وكل زاوية في المربع عبارة عن ٩٠ درجة.

جـ ) الأمثلة التشبيهية: يمكن أن ترسم نماذج من المربعات على اللوح أو على ورقة أو أي مادة أخرى، كما يمكن أن يشار إليها من خلال الرسومات والصور.

د ) الأمثلة الواقعية: يمكن أن يبحث عن أشياء واقعية أو من صنع الإنسان لتمثيل تكوين المربع. فيمكن أن يشار إلى المربعات في الديكور أو في بعض الصفات المعمارية، أو الإشارة إلى البرواز الداخلي للنافذة أو الغرفة أو أي قطعة من الأثاث.

هذا ويمكن الاستعانة بهذه التعريفات الرياضية أثناء قراءة الطلاب للمسائل اللفظية وذلك من خلال إعادة شرحها أو تذكير الطلاب بها كلما دعت الحاجة.

### ٤ - طريقة كريس

لقد اقترح إلابن كريس [١٨ ، ص ٢٥٢] طريقة لمساعدة الطلاب على حل المسائل التي تكون على شكل قصة. وهذه الطريقة التي اقترحها كريس تساعد الطلاب على تعيين العملية أو العمليات المناسبة لحل المسألة. ويمكن تطبيق هذه الطريقة بالشكل التالي:

أ ) ابحث المشكلة بصوت عال (التفكير بصوت عال)، وحاول أن تتصور الحل.

ب) اسأل ماذا يريدني السؤال أن أجده؟ هذه الخطوة تساعد الطلاب على وضع هدف لما يقرأون ولماذا يقرأون.

جـ ) اسأل ما هو الإجراء الصحيح؟ (جمع - طرح - قسمة ...إلخ).

د ) اقرأ المسألة قراءة جاهرة.

هـ ) أجب عن المسألة.

هذا وينصح "كريس" بالتأكد من عمل الطلاب بإجراء تعداد الخطوات المطبقة في المسألة. وفيما يلي نموذج أو مثال لهذه العملية :

أ ) السؤال : ما العملية التي استخدمتها لحل المسألة؟

ب ) الإجابة : الجمع والقسمة.

جـ ) كيفية الحل : يجب أن أجد متوسط القيمة ، ثم أجمع وأقسم لتحديد متوسط القيمة.

د ) خطوات الحل : جمعت تكلفة تشغيل السيارة وثمن السيارة عندما اشتراها المالك. بعد ذلك قمت بقسمة المجموع على رقم أميال السيارة التي قطعتها بواسطة المالك.

### ٥ - طريقة إيرل

هذه الطريقة لحل المسائل الرياضية اللفظية قدمت من قبل ريتشارد إيرل وفيها يستخدم المعلم مجموعة من الخطوات لإرشاد الطلاب من خلال اللغة المكتوبة للمسألة. الخطوات التالية مبنية أساسا على الخطوات المقترحة من إيرل [١٨ ، ص ٢٥٢] :

أ ) اقرأ المسألة بسرعة لتحصل على تصور عام أو فهم عام لها. تصور المسألة ، لا تشغل فكرك بالأرقام.

ب ) اختبر المسألة مرة ثانية. حدد السؤال المطلوب إجابته. هذا السؤال يأتي عادة في آخر المسألة، ولكن قد يوجد في أي مكان آخر من المسألة.

جـ ) اقرأ المسألة مرة أخرى لتحديد المعلومات المعطاة. هذه المعلومات قد تكون أرقاما معينة أو قيم.

د ) حلل المسألة لترى كيفية العلاقة بين المعلومات. حدد أي معلومة ناقصة أو أي معلومات غير ضرورية.

هـ ) قم بحساب الحل.

و ) اختبر إجابتك. ضع علامة على الأجزاء من الحل والمتوافقة مع السؤال أو الأسئلة المطلوب حلها. تأكد، هل إجابتك منطقية؟

ز ) اعمل قصة من عنوانها.

تساعد هذه الاستراتيجية التلاميذ على تصور الهدف من استخدام القصة أو المسألة اللفظية في مادة الرياضيات وتدريبهم على كيفية بنائها وصياغتها وتضمينها المشكلة اللفظية مما يعينهم على الوصول الصحيح للمسائل اللفظية التي تواجههم في مادة الرياضيات. وتقوم خطوات هذه الطريقة على النحو التالي [ ١٦، ص٢٣٦] : أخبر التلاميذ بأنهم سوف يكتبون قصصا صحفية من "عناوين" تؤلفها. واكتب "عنوانا" على السبورة على شكل جملة عددية واطلب من الأطفال أن يؤلفوا قصة تتماشى مع ذلك العنوان. ويمكن للأطفال أن يرسموا صورا لحكاية القصة أيضا. والمثال التالي يوضح هذه الطريقة :

٣ x ٤ = ١٢

القصة : يمكن لزورق أن يسع ٣ أشخاص، ولدينا أربعة زوارق، ويستطيع حوالي ١٢ شخصا أن يركبوا.

كذلك يمكن استخدام عناوين من جمل مفتوحة، ويستطيع أطفال آخرون أن يحلوا المسائل المقدمة في مثل هذه القصص. والمثال التالي يوضح هذه الطريقة: اصطدنا ٥ سمكات، ثم اصطدنا ٤ سمكات أخرى، وقفزت ثلاثة من القارب. كم سمكة بقيت لدينا للأكل؟

الإجابة: ٦ .

## التوصيات والمقترحات

في ختام هذه الدراسة التي عنيت بموضوع مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات، يوصي الباحث القائمين على تدريس الرياضيات والمهتمين بتأليف الكتب الرياضية الدراسية بما يلي:

١- توجيه معلمي الرياضيات إلى تدريس مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية والمقترحة في هذه الدراسة.

٢- تزويد معلمي الرياضيات في كل مرحلة دراسية بأهم المهارات والاستراتيجيات القرائية الملائمة لتدريس المسائل اللفظية الرياضية في تلك المرحلة.

٣- توفير الدورات المتخصصة في تدريس القراءة (المهارات والاستراتيجيات) لمعلمي ومشرفي الرياضيات قبل الخدمة وأثناء الخدمة لمساعدتهم على الأداء الأفضل أثناء تدريس المسائل اللفظية الرياضية.

٤- ضرورة إشراك المتخصصين في اللغة العربية والمهتمين بكتابة القصص للأطفال عند تأليف الكتب الرياضية المشتملة على المسائل اللفظية، وضرورة التأكد من صحتها لغويا وإملائيا.

٥- وضع ملحق بالمفردات الرياضية الجديدة المستخدمة في كتاب الرياضيات لكل مرحلة وتوضيح معاني تلك المفردات إما في نهاية كل موضوع أو في نهاية الكتاب

المقرر، وتدريب الطلاب على استخدام تلك المفردات في كتاباتهم الرياضية، وإدخالها ضمن التقويم المرحلي أو النهائي.

٦- يقترح الباحث إجراء دراسات تجريبية للتأكد من مدى فاعلية مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات المبينة في هذه الدراسة، وكذلك التعرف على آراء معلمي الرياضيات ومشرفيها حول تطبيق هذه المهارات والاستراتيجيات ونواحي القوة والضعف فيها.

## المراجع


[١] Burns, P. C., B. D. Roe, and E. P. Ross. *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1988.

[٢] أبو عميرة، محبات. "تحسين قراءة الرياضيات." *الحلقة الدارسية عن مهرجان القراءة للجميع، الواقع والمستقبل*، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩١م.

[٣] العمري، ناعم بن محمد. "العلاقة بين قدرة الطالب على القراءة وقدرته على حل المسائل الرياضية اللفظية." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤١٧هـ.

[٤] Muth, K. "Reading in Mathematics: Middle School Mathematics Teachers' Beliefs and Practices." *Reading Research and Instruction*, 32, no.2 (1993), 76-83.

[٥] أبو زينة، فريد كامل. *مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها*. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٤١٥هـ.

[٦] فهر، هوارد. *تدريس الرياضيات في المدرسة الثانوية*. ترجمة لبيب حوجي. ط٢. القاهرة: مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٦م.

[٧] أبو زينة، فريد كامل. *الرياضيات: مناهجها وأصول تدريسها*. ط٤. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، ١٩٩٠م.

[٨] المغيرة، عبدالله عثمان. *طرق تدريس الرياضيات*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٤٠٩هـ.

[٩] Harris, T. L., and R. E. Hodges. *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark: International Reading Association, 1995.

[١٠] حنان، مصباح مقداد. "عوامل الصعوبات اللغوية في مسائل الرياضيات اللفظية للصف الرابع الابتدائي." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٦هـ.

[١١] Linville, W. J. "Syntax, Vocabulary, and the Verbal Arithmetic Problems." *School Science and Mathematics*, 76 (1976), 152-58.

[١٢] نوح، محمد مسعد. "القدرة على قراءة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة تقويمية." مجلة

*دراسات في المناهج وطرق التدريس*، جامعة القاهرة، ١ (١٩٨٦م)، ١١٧-١٤١.

[١٣] حسن، محمود محمد. "دراسة تشخيصية علاجية للصعوبات التى تواجه تلاميذ الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى فى حل المشكلات اللفظية الحسابية." *مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط*، ٧ (١٩٩١م)، ٤١٩-٤٣١.

[١٤] القحطاني، مبارك بن فهيد. " أثر استخدام أسلوب حل المشكلات على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الخرج." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤١٦هـ .

[١٥] MacGregor, Molli, and Elizabeth Price. "An Exploration of Aspects of Language Proficiency and Algebra Learning." *Journal for Research in Mathematics Education*, 30, no.4 (1999), 449-67.

[١٦] سوفيني، راتدال. "تناول المسائل ذات الطابع القصصي". وردت ضمن *دراسات في تعليم الرياضيات: إعداد معلم المرحلة الابتدائية لتعليم الرياضيات*. إعداد: روبرت موريس. ترجمة عبد الفتاح الشرقاوي. باريس: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٧هـ، ٢٣١ - ٢٤١ .

[١٧] M., Dail, and L. Bains . "The Language of Words and Numbers". In J. S. Simmons and L. Bains. *Language Study in Middle School, High School, and beyond*. Newark: International Reading Association, 1998, 112-24.

[١٨] Roe, B. D., B. D. Stoodt, and P. C. Burns. *Secondary School Reading Instruction: The Content Areas*. 3rd ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 1987.

[١٩] Sargent, E. E. "Integrating Reading Skills in the Content Areas." In H. A. Robinson and E. L. Thomas, eds., *Fusing Reading Skills and Content*. Newark: International Reading Association, 1969, 17-25 .

[٢٠] Jacobson, J. M. *Content Area Reading: Integration with the Language Arts*. New York: Delmar Publisher, 1998.

[٢١] Alexander, J. , ed. *Teaching Reading* 3rd ed. Glenview, IL: Scott Foresman and Company, 1988.

# Reading Skills and Strategies Which Help to Understand Verbal Problems in Mathematics

**Saleh Abdul-Aziz Al-Nassar**

*Assistant Professor, Department of Curriculum and Instrucation, College of Education*
*King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract**. Poor performance in reading, understanding and realizing what is required by verbal problems in mathematics, and thus answering the problem/question implied, is by far, as indicated by a number of researchers, one of the major problems facing students in mathematics. In an attempt to introduce some practical soluations to that problem, this study aimed at shedding some light on the role played by reading in teaching mathematics in general and verbal problems in particular. The study aslo aimed at presenting some reading skills and strategies that may help students to overcome reading and comprehension difficulties and understand verbal problems found in mathematics books.

In the conclusion, the researcher recommended that educators and those concerned with teaching mathematics provide mathematics teachers with the most important reading skills and strategies that may help students to comprehend and understand verbal mathematical problems. He also recommended to provide specialized training courses in reading and comprehension skills and strategies for mathematics teachers and superintendents, before and during service, to achieve better performance in teaching verbal mathematical problems.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص ٥٤٥- ٥٨٨ ( ١٤٢٣هـ /٢٠٠٣م)

# إشكاليات تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات الإنسانية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل

**عبدالله بن عمر النجار**

*أستاذ مساعد، كلية التربية، جامعة الملك فيصل*

*الهفوف، المملكة العربية السعودية*

(قدّم للنشر في ١٤٢١/١٠/٢٠؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/٣/١٨هـ)

**ملخص البحث**. إن المتتبع لواقع الأبحاث يلاحظ تناقضا في النتائج بين الدراسات التي تبحث الموضوع الواحد، وهذا التناقض يعود بالدرجة الأولى إلى سوء استخدام الإحصاء، وعدم تحري الدقة في تحليل البيانات واختيار الأداة الإحصائية المناسبة .

بناء على ما تقدم تم تصميم هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي : ما أهم الإشكاليات التي تواجه الباحثين لتحديد الأساليب الإحصائية الملائمة لبيانات بحثهم؟

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم إشكاليات تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب تترتب كالتالي :

١- عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية .

٢- الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز .

٣- عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها .

٤- عدم معرفة طبيعة بيانات الدراسة ومستوى قياسها .

٥- عدم وضوح منهج البحث المستخدم .

كما أكدت نتائج الدراسة على أن هناك اختلافات في طبيعة المشاكل التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس أثناء تحديد الأسلوب الإحصائي، وذلك باختلاف كونهم حللوا النتائج بأنفسهم أو بمساعدة الآخرين. وأخيرا

أظهرت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث نحو إشكاليات تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب.

## مقدمة

إن إجراء البحث ليس أمرا يسيراً ، وإنما يتطلب ذلك الملاحظة والوصف والتحليل والتفسير المناسب . ويستخدم الباحثون فيه عاده أدوات قياس عديدة وأشكال وصف دقيقة ، كما يقومون باختيار الوسائل المناسبة لتجميع البيانات ، والقيام بإجراءات ملائمة في تحليلها وتفسيرها ، بهدف الوصول إلى قرارات جيدة قابلة للتعميم .

وإن ما يجب التنويه عليه هنا أن جمع البيانات في حد ذاته ليس غاية يسعى إليها ، بل هي وسيله إلى تحقيق أهداف معينة ، أي أن عمل الباحث لا ينتهي عند جمع البيانات ، بل على العكس من ذلك ، إن عمله يبتدىء بها . لذلك فالهدف النهائي من اختيار الوسائل المناسبة لجمع البيانات هو الحصول على البيانات التي تخدم في تحقيق البحث أو في دراسة المشكلة وإيجاد الحلول المناسبة لها.

فقد تكون جميع مراحل جمع البيانات جيدة وصحيحة ، ولا يتخللها ثغرات يمكن أن تؤثر في صحة البيانات ، ولكن هذه البيانات تكون مادة خام لا تعطي ثمارها ما لم يوجد الباحث والمحلل الجيد الذي يستطيع استثمارها على الوجه الأمثل. فقد تقع هذه البيانات المجموعة بأيدي باحثين اثنين أو اكثر ، ولكن تحليلهم وتفسيرهم لها يختلف وقد يصل إلى درجة التضاد ، وبذلك تختلف النتائج التي يتوصلون إليها وما بني عليها من استنتاجات ، وما تسفر عنه من توصيات ومقترحات .

وفي هذا الصدد يؤكد [١ ، ص ٥] بأن تحليل البيانات وتفسيرها يتأثر بعدة عوامل تتعلق بمدى معرفة الباحث بالأساليب الإحصائية الملائمة لتحليل بيانات بحثه ، ودرجة فهم الباحث للإحصاءات كرموز لظواهر تكمن وراءها. وهذا يعني بأن الباحث ما لم يكن على دراية بأساليب الإحصاء الملائمة ، وفهم عميق لطبيعة البيانات المتعلقة ببحثه ،

فإن ذلك سيقوده إلى الخروج بنتائج مضللة وغير مفيدة . ولإيضاح المشاكل التي تقابل الباحثين تم تصميم هذه الدراسة لهدف التعرف على طبيعتها ومحاولة إيجاد مخارج للحد من تأثيرها على نتائج الأبحاث .

## مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تعتبر المعلومات مادة أساسية في البحوث العلمية ، وعملية جمعها وتصنيفها وتحليلها إن لم تتم بطريقة صحيحة وجيدة أدى ذلك إلى انهيار البحث برمته وفقدانه قيمته العلمية والعملية . والمتتبع للبحوث في مجال العلوم السلوكية والاجتماعية يجد أن سوء استخدام الأساليب الإحصائية مشكلة واضحة في هذا المجال . لذا فإنه مهما بلغت كمية البيانات ودقة أدوات جمعها ، فإنها تبقى بيانات خام لا تعطي للباحث أي دلائل كمية وكيفية حول الظاهرة المدروسة ، وأن أي خلل في إجراءات التحليل الإحصائي وعدم الإجادة في استخدامها سيؤثر سلبا على المستوى العلمي للبحث ، ودرجة الثقة في نتائجه .

ويجب أن نؤكد هنا أنه طالما نتعامل مع الإنسان من خلال الدراسات الاجتماعية ، وينعكس أثر بحوثنا عليه - حيث إن كثيرا من القرارات التي تؤخذ تعتمد بالدرجة الأولى على نتائج الأبحاث - فإنه من الواجب أن نكون اكثر حرصاً وحذراً وأن نكون اكثر وعياً بالهدف وبكفاءة الأسلوب الإحصائي الذي نستخدمه .

وعليه ، فإن تقويم استخدام الأساليب الإحصائية والتعرف على الأساس النظري الذي يقوم عليه كل أسلوب إحصائي سوف يساعد على إعطاء صورة واضحة عن الأخطاء والتجاوزات التي يقع فيها الباحثون عند استخدامهم لهذه الأساليب الإحصائية في تحليل بيانات أبحاثهم . لان كل أسلوب إحصائي له افتراضات معينة ، فإذا كانت هذه

الافتراضات صحيحة بالنسبة لبيانات معينة ، فإن العملية الإحصائية تكون مناسبة للتطبيق في معالجة تلك البيانات.

وفى هذا الصدد يرى باهي [٢] أنه يجب على الباحث في الخطوات الأولى من تصميم بحثه أن يضع إطارا للبيانات التي يجب أن يحصل عليها لتساعده في الإجابة عن مشكله بحثه ، ثم يحدد مصادر هذه البيانات والإجراءات والخطوات الإحصائية اللازمة لتحليلها. بل أكثر من ذلك، فإن كل باحث عليه أن يضع تصوراً بشأن الطرق الإحصائية التي سيستخدمها في تحليل البيانات التي سيحصل عليها لأنه على علم مسبق بطبيعتها .

وبالعموم ، فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي : ما أهم الإشكاليات التي تواجه الباحثين لتحديد الأساليب الإحصائية الملائمة لبيانات بحثهم ؟ ومن خلال هذا السؤال يمكن طرح الأسئلة الفرعية التالية :

١ - ما أهمية الإحصاء وما الدور الذي يلعبه في تحقيق أهداف البحوث الاجتماعية ؟

٢ - ما أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية في الأبحاث الاجتماعية كما يراها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل ؟

٣ - ما أهم المعايير والمحكات اللازمة لاختيار الأسلوب الإحصائي الملائم ؟

## أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات وذلك من خلال التالي :

١ - تعريف الباحثين بأهمية الإحصاء والدور الذي يلعبه في تحقيق أهداف البحث.

٢ - التعرف على أهم الإشكاليات الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس في تحديد الأساليب الإحصائية في الأبحاث العلمية .

٣- تعريف الباحثين والمحكمين للأبحاث والرسائل والدراسات في المجالات الاجتماعية بأهم المعايير والمحكات اللازمة لاختيار الأسلوب الإحصائي الملائم .

## أهمية الدراسة وحدودها

تأتي أهمية دراسة هذا الموضوع من كونه إضافة لأدبيات البحث في الإحصاء تحذر الباحثين من سوء استخدام الإحصاء كوسيلة ، وتوجههم إلى أفضل الأساليب التي يمكن الاعتماد عليها لتلافي تلك الاستخدامات الغير مناسبة . فالإحصاء وسيلة أساسية لتحليل البيانات البحثية ، ولقد أكد سيجل و كاستيلان Siegel and Castellan [٣] أن أصعب مرحلة تواجه الباحث في بحثه هي مرحلة التحليل الإحصائي . وذلك لكثرة تعداد الطرق الإحصائية . فالباحث وهو يستعرض مجموعة كبيرة من مختلف الطرق الإحصائية سيقف حائراً ولا يدري أياً منها يختار ما لم يكن لديه معايير أو معلومات مسبقة يستنير بها في هذا الاختيار ، وإن عدم الأخذ بهذه المعايير أو المعلومات تجعل الباحث في النهاية يسيء استخدام الإحصاء فيستخدم بالتالي طرقاً لا تتناسب مع طبيعة بيانات بحثه .

ولقد أشار كثير من الإحصائيين في مؤلفاتهم وبحوثهم إلى ضرورة القيام بدراسات لكيفية استخدام الأسلوب الإحصائي المناسب وبيان لماذا استخدم هذا الأسلوب دون غيره ، مع بيان أفضل الأساليب الإحصائية ، وقد أكدوا في معرض حديثهم على أنه لا يكتفى بدراسة هذه الأساليب وممارسة حسابها نظرياً ، ولكن التأكيد على كيفية اختيار الأسلوب الملائم لطبيعة البحث ، وهذا لا يتأتى إلا بالتدريب على البحوث ، ودراستها دراسة عملية تتبعيه .

وقد اقتصرت هذه الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين العاملين في جامعة الملك فيصل في الأحساء خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٢٢/١٤٢١هـ .

## فروض الدراسة

سوف تحاول الدراسة الحالية التحقق من الفروض التالية :

١- لا تختلف طبيعة المشاكل التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس أثناء تحديد الأسلوب الإحصائي وذلك باختلاف كونهم حللو النتائج بأنفسهم أو بمساعدة الآخرين .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات البحث تعود إلى كون عضو هيئة التدريس قام بتحليل بيانات بحثه بنفسه أو بمساعدة الآخرين .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات البحث تعود إلى جنس عضو هيئة التدريس (ذكر ، أنثى) .

## الإطار النظري

### دور الإحصاء في البحث وأهميته

يعتبر الإحصاء أداة ضرورية ومهمة لإدخال الحيوية إلى البحوث الاجتماعية ، لذا اعتبر كثير من الباحثين الإحصاءات المختلفة ركيزة أساسية من ركائز البحث العلمي بوجه عام والبحوث الاجتماعية بوجه خاص ، ولا يمكن الفصل فيها علمياً دون البناء على الحقائق والمعلومات الواضحة ، ولكن الألفاظ الإنشائية قد تقوم ببعض الشيء في التعبير عن تلك الحقائق ولكنها تحتاج إلى التدعيم والتأكيد بالأرقام ، ومن هنا تعتبر الإحصاءات ضرورة مهمة في البحوث العلمية [٤] .

كما أن وجود الأرقام يتطلب منا أن نفكر في أسلوب يمكننا من توظيف هذه الأرقام في خير صورة ممكنة ، ويمكننا من معالجة هذه البيانات معالجة سليمة ، وهذا الأسلوب يتضمن مجموعة من القواعد التي يستند بعضها إلى أساس رياضي يساعدنا في

النهاية على أن نحصل على الوصف الدقيق والتفسير العلمي واستنتاج ما قد يطرأ على الظواهر موضع الدراسة من تطورات في المستقبل ومن ثم وضع الخطط العلمية لمواجهة المستقبل [٥ ، ص ٦] .

ويمكن تلخيص المزايا والفوائد التي يحققها استخدام الباحث للأساليب الإحصائية في مجال البحوث الاجتماعية كما يلي :

- يساعد الإحصاء علي الوصف بدقة إلى أكبر حد ممكن .
- يجبرنا الإحصاء على التزام التحديد والدقة في أساليبنا العملية وفي تفكيرنا .
- يساعدنا الإحصاء على تلخيص نتائجنا في شكل ملائم ذي معنى واضح .
- تساعد الطرق الإحصائية الباحث على استخلاص النتائج في الدراسات والبحوث من الجزئيات إلى نتائج عامة .
- يساعد الإحصاء على التنبؤ بالنتائج لظاهرة معينة تحت ظروف خاصة .
- يساعدنا الإحصاء على تحليل بعض العوامل المعقدة والمتشابكة التي تؤثر في حادث من الحوادث ، وتحديد أثر كل منها على حدة .

لهذا كان الإحصاء من أهم الوسائل التي يستعين بها الباحث في العلوم المختلفة للوصول إلى نتائجها العلمية ، وفي تحليل هذه النتائج وتطبيقها ونقدها [٦] . وبما أن السلوك البشري معقد وفي تغير دائم وكثيراً ما يخدع من يقوم بدراسته ، بالإضافة إلى أن القائم بالبحث إنسان لشخصيته تأثير كبير على الدراسة ومجرياتها ، لذا فعلى الباحث أن يكون على حذق ومهارة ودقة ومعرفة بالأساليب والطرق الإحصائية المختلفة التي تساعده على الوصول إلى نتائج علمية صحيحة وبأقل قدر لتأثير الرؤى الذاتية وعدم ثبات المتغيرات البحثية .

من هنا يجب على الباحث في هذه المرحلة أن يختار الأسلوب الإحصائي اختياراً صحيحا على أساس دراسة إطاره النظري من حيث شروط استخدام كل أسلوب

إحصائي وميزاته ومدى ملاءمته لتحقيق أهداف البحث وافتراضاته ، ومدى ملاءمته لتصميم الدراسة المتبع ، فكما هو معروف إن كل تصميم إحصائي (مجموعة واحدة ذات اختبار واحد ، مجموعة واحدة ذات اختبارين قبلي وبعدي ...إلخ) له الأسلوب أو الطريقة الإحصائية المناسبة له [٧] . إلا أن الباحث وهو يستعرض مجموعة كبيرة من مختلف أنواع الطرق الإحصائية سيقف حائرا لا يدري أيا منها يختار ؟ ما لم تكن لديه معرفة بمعايير اختيار الأسلوب الإحصائي أو معلومات مسبقة يستنير بها في هذا الاختيار. لذا فالمعالجة الإحصائية تحتل مكانا بارزا في البحوث الاجتماعية ، وتلعب دورا مهما في هذه البحوث باعتباره أداة أو وسيلة من وسائل البحث .

وبناء على ما سبق يمكن أن يقال بأن طرق الإحصاء الوصفية والاستدلالية تفيد الباحث في تحليل بحثه ووصفها ، وذلك في اتخاذ قرارات حيال الظاهرة التي هو بصدد دراستها ، والباحث المتمرس قد يسيء استخدام هذه الطرق فيصل إلى نتائج مضللة . وواقع الأبحاث الاجتماعية تعاني من عدم الاتفاق في النتائج وهذا التناقض يعيده كثير من النقاد الإحصائيين إلى عدم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات البحث .

### اختبار الفرضيات في البحوث والدراسات الاجتماعية

تتعدد أسباب الاعتماد على العينات (الكبيرة والصغيرة) في دراسة المجتمعات الإحصائية وخصوصا إذا كانت هذه المجتمعات مجهولة لبعض المعالم أو إن اتخاذ قرار ما يتعلق أساسا بمعرفة بعض القيم الحقيقة لهذه المعالم . غير أن الاعتماد على العينات يصاحبه العديد من المشاكل من حيث درجة انتماء العينة المسحوبة إلى مجتمع الدراسة ، وأنه تم اختيار هذه العينة بطريقة علمية . والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المجال هو كيفية اتخاذ قرار يتعلق بقبول أو رفض فرضية معينة تتعلق بالمجتمع الأصلي موضع الدراسة ؟

إن أسلوب العمل الإحصائي من خلال النظرية الإحصائية يعطي لنا طريقة علمية لاتخاذ القرار ، وذلك من خلال ما يعرف في مجال العمل الإحصائي باختبارات الفروض الإحصائية testing of statistical hypotheses [٨] . وتعتمد فكرة اختبارات الفروض الإحصائية على وضع فرض معين بخصوص المشكلة موضع الدراسة ، والفرض البديل له ، وذلك كخطوة أولى للوصول إلى القرار ، مع اقتران هذه الفروض بمستوى معنوي معين، ومن بيانات العينة يمكننا تحديد الصيغة الرياضية الملائمة للاختبار الإحصائي الملائم، و أخيرا اخذ القرار المناسب. إذا فالهدف من اختبار الفرضية إحصائيا هو اتخاذ قرار حول ما إذا كانت هذه الفرضية مقبولة أو مرفوضة ، وذلك باستخدام اختبار إحصائي مناسب .

وفى هذا الصدد يقول عودة [٩ ، ص ٢٠٩] : "تكون الفرضية الصفرية إما صحيحة أو خاطئة ، وقبول هذه الفرضية لا يعني بالضرورة أنها صحيحة ، إذ أنه يكون ناتجا عن عدم وجود أدلة كافية من بيانات العينة لرفضها ، كما أن رفضها لا يعني بالضرورة أنها خاطئة ، بل يعني أن الإحصائي كان بعيدا عن المعلم المناظر له في المجتمع لدرجة أن احتمال أن تكون قيمته متطرفة بهذا البعد عندما تكون الفرضية الصفرية صحيحة أمر نادر الحدوث ، مما يدفعنا إلى رفض هذه الفرضية الصفرية."

وهذا الأمر يوقعنا في نوعين من الخطأ ، فعند رفض الفرضية الصفرية وهي في حقيقة الأمر صحيحة ، نكون قد ارتكبنا خطأ من النوع الأول ، وتكون القيمة القصوى لاحتمال ارتكاب الخطأ من هذا النوع مساوية لـ ($\alpha$) وتقرأ (ألفا) وهي نفسها التي يشار إليها بمستوى الدلالة الإحصائية والتي يتم تحديدها من قبل الباحث قبل جمع بياناته من عينة الدراسة . أما الخطأ من النوع الثاني ، فيتم ارتكابه عند قبول الفرضية الصفرية وهي في حقيقة الأمر خاطئة وتكون القيمة القصوى لاحتمال ارتكاب الخطأ من هذا النوع مساوية لـ ($\beta$) وتقرأ (بيتا) وهذا الاحتمال لا يحدده الباحث كما هو الحال في ($\alpha$) . وإنه

يجب ملاحظة أن هنالك علاقة بين (α و β) فزيادة أحدهما يرافقها نقصان الآخر ، ولكن ليس بنفس المقدار [٩ ، ص ٢١٠].

**جدول رقم ١. الخطأ من النوع الأول (α) والخطأ من النوع الثاني (β)**

| | القرار | الحالة الحقيقية في المجتمع | |
|---|---|---|---|
| | | **الفرضية الصفرية صحيحة** | **الفرضية الصفرية خطأ والبديلة هي الصحيحة** |
| استخدام العينة | أرفض الفرضية الصفرية (أقبل البديلة) | الخطأ من النوع الأول (α) | قرار صائب |
| | لا ترفض الفرضية الصفرية (لا تقبل البديلة) | قرار صائب | الخطأ من النوع الثاني (β) |

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو كيف نختبر الفرضيات إحصائيا ؟ يتم اختبار الفرضية الصفرية إحصائيا بخطوات محددة بالتسلسل الآتي :

١ - تحديد نوع توزيع المجتمع distribution of the study population :

عندما يتطلب اختبار الفرضية الوفاء بافتراضات معينة حول المجتمع الذي سحبت منه العينة (مثل أن تتخذ المشاهدات في المجتمع شكل التوزيع الطبيعي) ، فإن الباحث هنا يستخدم الطرق الإحصاء المعلمية parametric statistics لذلك . أما إذا لم يتطلب الاختبار الإحصائي الوفاء بافتراضات معينة حول المجتمع ، فإن الباحث هنا يستخدم اختبارا إحصائيا لامعلميا non-parametric statistics ويستخدم هذا النوع من الاختبارات في حالة عدم إمكانية الوفاء بافتراض أن التوزيع النظري للمجتمع طبيعيا [١٠].

٢ - صياغة الفرضيتين الصفرية والبديلة research hypothesis :

الفرضية الصفرية ويرمز لها بالرمز (ف. $H_0$) ويطلق عليها فرضية العدم null hypothesis ، ونعني بها عدم وجود فروق معنوية بين إحصائية العينة

ومعلمة المجتمع ، وإن وجد أي اختلاف فيمكن إرجاعه للصدفة . أما الفرضية البديلة alternative hypothesis ، فيرمز لها بالرمز (ف١ $H_1$) ويقصد بها وجود اختلاف جوهري بين إحصائية العينة ومعلمة المجتمع ، أي يوجد فرق معنوي لا يمكن إرجاعه للصدفة . وقد تكون هذه الفرضية (البديلة) موجهة directional hypothesis ، فإن منطقة الرفض في هذه الحالة ستكون إما في الذيل الأيمن أو في الذيل الأيسر [١١] .

فإذا كانت الفرضية البديلة كما يلي : ف١ : م > ك ، حيث (ك) قيمة افتراضية لمعلمة المجتمع ، تكون منطقة الرفض هنا في الذيل الأيمن من المنحنى . أما عندما تكون الفرضية البديلة بالصورة التالية : ف١ : م < ك ، فإن منطقة الرفض تكون في الذيل الأيسر من المنحنى . أما إذا كانت الفرضية البديلة غير متجهة كالآتي : ف١ : م # ك ، فإن مستوى الدلالة يقسم إلى نصفين بالتساوي على كل من ذيلي المنحنى ، وتكون في هذه الحالة منطقة قبول الفرضية الصفرية في الوسط ، ومنطقة رفضها على الذيلين .

٣- تحديد مستوى الدلالة ($\alpha$) المناسب alpha level :

وقيمة مستوى الدلالة يحددها الباحث لدراسته قبل جمع بيانات بحثه ، مثل (٠,٠١ ، ٠,٠٥ ، ٠,١) ويعني مستوى الدلالة ( ٠,٠٥ ) أنه إذا تكررت التجربة لعدد كبير جدا من المرات فمن المحتمل أن نرفض فرضية صفرية وهي في الواقع صحيحة خمس مرات في كل مائة مرة ، فإذا كانت نتائج الاختبار الإحصائي أقل من قيمة ($\alpha$) نرفض الفرضية الصفرية ، وبعكس ذلك نقبل هذه الفرضية .

٤- تحديد الاختبار الإحصائي المناسب لاختبار الفرضية الصفرية ، ثم جمع البيانات من عينة الدراسة selecting statistical techniques and data collection .

**الإحصاءات المعلمية والإحصاءات اللامعلمية**

الإحصاء نظام يتناول جمع وتحليل وتفسير المعلومات الرقمية وعرضها في جداول ورسوم بيانية ، وذلك بهدف تلخيص أو تبسيط البيانات التي يتم الحصول عليها

والوصول منها إلى استدلالات . فالإحصاء إذا يخدم غرضين أساسيين : *الأول* : وصف مجموعة من البيانات والتعرف عليها ، *الثاني* : استخلاص النتائج من البيانات المتاحة والتي تعتبر عينة من مجتمع معين نريد دراسته ، وأنه عندما نجمع ونصف بيانات معينة حول ظاهرة اجتماعية ، فإنه من المفيد إيجاد طريقة إحصائية استدلالية مناسبة تساعدنا في تحليل واختبار البيانات الإحصائية المتوافرة واستخلاص النتائج منها ، واستخدامها في اتخاذ القرار المناسب . لذا فالطرق الإحصائية الاستدلالية عادة ما تصنف في مجموعتين هما :

١ - الطرق المعلمية parametric statistics

٢ - الطرق اللامعلمية non-parametric statistics

**أولا : الطرق المعلمية Parametric statistics**

الإحصاءات المعلمية هي تلك الطرق التي تتطلب الوفاء بافتراضات معينة حول المجتمع الذي تسحب منه العينة ، ومن هذه الافتراضات أن تتخذ المشاهدات في المجتمع شكل التوزيع الطبيعي على سبيل المثال لا الحصر . وقد اشتق مصطلح " معلمية " من مفهوم "معلم" الذي يعني صفة أو خاصية من خصائص مجتمع معين ، فكل قيمة من القيم التي تتعلق بخصائص المجتمع تسمى "معلم parameter." أما تلك الخصائص المتعلقة بالعينة التي سحبت عشوائيا من المجتمع فتسمى كل منها تقديرا estimate ، أي أن القيمة المستخرجة لأية خاصية في العينة ما هي إلا تقدير لقيمة تلك الخاصية في المجتمع والتي على الأغلب تكون غير معروفة ، إذ أنها لو كانت معروفة لانتفت الحاجة إلى حساب تقديرها [١٢] . ومن الأمثلة على هذه الخصائص الوسط الحسابي والانحراف المعياري ، وشكل توزيع المجتمع إذا كان ملتويا أو غي ملتو ... إلخ . والاختبارات الإحصائية المعلمية

هي التي تعتمد على الافتراضات الخاصة بخصائص المجتمع مثل اختبار "ت" t-test واختبار "ف" ANOVA ... إلخ .

**ثانيا : الطرق اللامعلمية Non-parametric statistics**

الإحصاءات اللامعلمية هي تلك الطرق التي تستخدم في تحليل البيانات واختبار الفرضيات الخاصة بالبيانات الاسمية والرتيبة و التي تكون من النوع المتقطع ( المنفصل ) عادة ويمكن استخدامها مع البيانات الفترية والنسبية بعد أن يتم تحويلها إلى بيانات اسمية أو رتبيه [١٣] ، أو تلك البيانات التي لم تف ببعض الافتراضات الأساسية assumptions مثل تجانس التباين في حالة تحليل التباين ANOVA واختبار ت t-test . هذا فضلا عن أن هذه الطرق لا تتقيد بالشروط الواجب توافرها لاستخدام الإحصاءات المعلمية ، حيث إنها تستخدم في الحالات التي لا يكون فيها التوزيع النظري للمجتمع الأصلي الذي اختيرت منه العينة معروفا ، أو في حالة عدم إمكانية الوفاء بافتراض أن التوزيع النظري للمجتمع طبيعيا ، ولا بضرورة أن يكون اختيار العينة من ذلك المجتمع عشوائيا .

**إشكاليات شائعة في تحديد الأساليب الإحصائية**

بالرغم من الأهمية الخاصة لمراحل إعداد البحث العلمي ، فإن الكثير من طلبة الدراسات العليا والباحثين الذين يهتمون بالتركيز على الأبحاث الميدانية والتطبيقية يفتقرون إلى تصور واضح ومعيار دقيق للكيفية التي ينبغي من خلالها اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لتحليل بيانات أبحاثهم . ومن هذا المنطلق فقد أحس الباحث في الدراسة الحالية بضرورة القيام بدراسة يتناول من خلالها أهم الإشكاليات الشائعة التي تعترض تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الأبحاث العلمية ، ومحاولة

للوصول إلى بلورة علمية دقيقة دالة تفيد الباحثين على مختلف مستوياتهم وتساعدهم على إزالة اللبس والخلط الذي يعتري عملهم ، ومن هذه الإشكاليات ما يلي :

- عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية .
- عدم مراعاة طبيعة بيانات الدراسة .
- عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث .
- عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث .
- عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها .
- عدم وضوح منهج البحث المستخدم .
- الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز .

ولغرض التعرف على الواقع الفعلي لهذه الإشكاليات في مجتمع الباحثين في المملكة العربية السعودية ، قام الباحث بإعداد استبانة عرض من خلالها هذه الإشكاليات، وطلب من المستجيبين (أعضاء هيئة التدريس) في بعض الجامعات والكليات في المملكة العربية السعودية الإجابة عن فقراتها .

## معايير اختيار الأساليب الإحصائية الملائمة لبيانات البحث

أكد أندروس وآخرون [١٤] على أن اصعب مرحلة تواجه الباحث هي مرحلة التحليل الإحصائي ، وذلك لكثرة تعداد الطرق الإحصائية . فالباحث وهو يستعرض مجموعة كبيرة من مختلف الطرق الإحصائية سيقف حائرا ولا يدري أيا منها يختار ما لم يكن لديه معايير أو معلومات مسبقة يستنير بها في هذا الاختيار ، وإن عدم الأخذ بهذه المعايير أو المعلومات تجعل الباحث في النهاية يسيء استخدام الإحصاء فيستخدم بالتالي طرقا لا تتناسب مع طبيعة بيانات بحثه . ويمكن التغلب على هذه المشكلة بسهولة إذا

استطاع الباحث مقدما التعرف على أي من الطرق الإحصائية تناسب بياناته، أي الطرق المعلمية أم الطرق اللامعلمية ؟

ولأهمية هذا الإجراء ، ومدى تأثيره على نتائج البحث قاطبة ، عمد سيجل وكاستيلان [٣] إلى تحديد أربعة معايير لابد أن يأخذها الباحث في اعتباره عند اختياره للطريقة الإحصائية . وهذه المعايير التي حددها سيجل هي :

١- طبيعة توزيع متغيرات الدراسة في المجتمع الذي اختيرت منه العينة .

٢- نوعية مستوى القياس المستخدم .

٣- تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها .

٤- قوة الاختبار .

والباحث يضيف إلى هذه المعايير الأربعة معيارين ذوي أهمية في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب لتحليل بيانات البحث وهذان المعياران هما :

١- هدف البحث ، والذي يقصد به هدف فروض وتساؤلات البحث هل هو اختبار فروق بين العينات ، أو اختبار فرضيات صفرية بشأن العلاقة بين المتغيرات ؟

٢- الدلالة العملية للاختبار .

وسوف نقوم الآن بمناقشة هذه المعايير بشيء من التفصيل :

**١- طبيعة توزيع متغيرات الدراسة في المجتمع الذي اختيرت منه العينة**

يجب على الباحث مراعاة الافتراضات الأساسية بشأن طبيعة وشكل المجتمع الأصلي، من حيث : هل شكل التوزيع النظري طبيعي؟ ذو نسب محددة وواضحة تحته؟ وأن إحصاءات العينة ( مقاييس النزعة المركزية والتشتت ) تعد صورة مقربة للمعلمات الإحصائية للمجتمع الأم population ؟ وأن التوزيع التكراري لعينة البحث متحرر من الالتواء ؟ فإن الباحث في هذه الحالة يختار إحدى الطرق المعلمية لمعالجة بيانات بحثه [١٥] . في حين إذا لم يستطع الباحث الإيفاء بالافتراضات الأساسية بشأن طبيعة

وشكل المجتمع الأصلي لبحثه أو كان التوزيع النظري للمجتمع غير معروف ، فإن على الباحث في هذه الحالة أن يستخدم إحدى الطرق اللامعلمية لتحليل بيانات بحثه .

ويجب ملاحظة أن العينة الممثلة للمجتمع الإحصائي هي العينة التي يتم اختيارها بطريقة عشوائية ، وذلك لأن العشوائية تعطي متساوية لجميع أفراد المجتمع لأن يتم اختيارهم في عينة الدراسة وهذا يجعل إحصاءات العينة صورة مقربة من إحصاءات المجتمع .

**٢- نوعية مستوى القياس المستخدم Scales of measurement**

من العوامل التي تحدد طريقة تلخيص البيانات وتحليلها ، نوعية مستوى قياس تلك البيانات ، فالقياس بمعناه الواسع هو استخدام الأرقام في وصف الأحداث والأشياء ، وذلك بناء على قواعد معينة ، وإنه عند تغيير هذه القواعد سوف نحصل على أنواع مختلفة من المقاييس . وعلى ذلك فإنه ينبغي علينا في هذا الصدد أن نأخذ في اعتبارنا عدة نقاط أشار إليها [١٦ ، ص ٩٠] :

أ ) القواعد المختلفة التي يتم استخدام الأرقام بناء عليها ، فمثلا عندما نستخدم الأرقام تحت قاعدة التمييز ، فإن المقياس المستخدم يساعدنا فقط على أن نميز بين شئ وآخر دون تحديد لمقدار هذا الشيء أو كميته ، وهكذا .

ب ) الخواص الرياضية للمقياس الناتج عن استخدام الأرقام تحت هذه القواعد المختلفة من جمع وطرح وضرب وقسمة .

جـ ) العمليات الإحصائية التي يمكن استخدامها لمعالجة المقياس الناتج ، سواء من حيث بنائه وتكوينه ، أو من حيث تحليل نتائج تطبيقاته المختلفة .

ومن هذه المنطلق يمكننا أن نميز بين أربعة مستويات من مستويات القياس [١٧] ، وهذه المستويات هي :

**أولا : المستوى الاسمي (Nominal)**

وهو أدنى مستويات القياس ، وفيه تستخدم الأعداد فقط كعناوين للتمييز بين الأشياء فالهدف من هذا النوع هو التصنيف فقط ، والعمل على تجميع الأشياء التي تشترك في خاصية معينة تميزها عن عيرها من الفئات ، فنحصل بالتالي على ما يسمى بالتكرار وأحيانا نصنف البيانات بالنسبة لخاصتين مختلفتين في نفس الوقت بدلا من خاصية واحدة. فهنا كل مجموعة ليست متميزة من حيث الأهمية أو الترتيب ، كما أن إجراء العمليات الحسابية على الأرقام المعبرة عنها غير ذات معنى . لان الأرقام هنا لا تدل على كميات معينة ، بمعنى أنه ليس لها مضمون كمي يساوي مقدار ما يوجد بالشيء من صفة أو خاصية، وإنما تدل على معنى كيفي ، لأنها لمجرد التصنيف فقط ولا تعكس أي خاصية من خصائص الرقم الحقيقي .

ومن الأمثلة الشائعة في العلوم الاجتماعية على هذا النوع من البيانات تلك الاستبانات التي تحتوي على فقرات ، يتطلب الإجابة عن كل فقرة منها اختيار واحد من عدة بدائل مثل "نعم أو لا ،" أو اختيار بديل من عدة بدائل كنوع الدراسة أو التخصص الذي يرغب الطالب الالتحاق به وما شابه ذلك [١٢] . وتوجد كثير من الطرق الإحصائية التي يمكن استخدامها في تحليل البيانات الاسمية والتي تقوم أيضا على فكرة العد البسيط أهمها اختبار (كا$^{٢}$) $X^2$ ، ومعامل فاي ... إلخ .

**ثانيا : المستوي الرتبي (Ordinal)**

يأتي هذا المستوى بعد المستوى الاسمي من حيث التعقيد ، فهو يسمح بترتيب السمات دون اعتبار لتساوي الفروق بين أي رتبتين ، فالشخص الذي يمتاز بسمة أكبر من غيره ، يكون ترتيبه الأول وهكذا ... ، أي أنه لا يشترط أن تكون الفروق بين الرتب مساوية للفروق بين درجات السمة موضع القياس ، فهو يدل على أن الشخص يمتلك من

السمة المقاسة أكثر أو أقل مما يمتلكه آخر ، ولكن لا يدل على مقدار ما يمتلكه كل منهم ، ولذلك لا نستطيع إجراء أي من العمليات الحسابية على مثل هذه الأعداد ، ولكننا نستطيع أن نحسب عدد التكرارات في كل سمة ، وحساب الوسيط ومعامل سبيرمان لارتباط الرتب ، وبعض اختبارات الدلالة الإحصائية مثل اختبار الوسيط ونحو ذلك .

وقد أشار بعض الإحصائيين إلى أنه عندما تكون أداة القياس متدرجة تدرجا متصلا مثل (أوافق بشدة ، أوافق ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة) فإنه بالإمكان مع بعض التحفظ إعطاء كل رتبة درجة تمثل قيمتها التي تميزها عن غيرها ومعاملة البيانات المجموعة على أنها بيانات فترية - أي تحويل البيانات المجموعة من بيانات رتبية إلى بيانات فترية واستخدام الإحصاءات المعلمية في معالجتها [١٨] ، وهذا النوع من المقاييس كثير الاستخدام في ميدان العلوم الاجتماعية .

**ثالثا : المستوى الفتري أو الفئوي (Interval)**

هذا النوع من المقاييس أدق من المقياسين السابقين ، حيث إنه يتصف بكل ما سبق ، إضافة إلى انه يتمتع بوحدات متساوية تمكننا من أن نحدد ما إذا كان شيء يساوي شيئا آخر أو أكبر أو أصغر ، وقيمة هذا الكبر والصغر ، لذا نستطيع جمع هذه المسافات أو طرحها ، ولا يمكن استخدام عملية القسمة في هذا النوع من القياس وذلك لعدم وجود صفر مطلق (أي إن قيمة " الصفر " هنا تكون نسبية وليست مطلقة) ، فمثلا ربما يحصل طالب ما على الدرجة " صفر " في اختبار تحصيلي ، ولكننا لا نستطيع اعتبار أن هذه الدرجة تناظر مقدار السمة التي يفترض أن الاختبار قد صمم لقياسها ، وإلا كان معنى ذلك أن مقدار السمة المقاسة عند الطالب صفر [١٩] .

لذا فكثير من المقاييس في العلوم الاجتماعية تقع في هذا المستوى ، وفي هذا المستوى من القياس يمكن حساب المتوسطات ، والانحرافات المعيارية ، ومقاييس العلاقة الخطية ... الخ .

**رابعا : المستوى النسبي (Ratio)**

يتوافر في هذا المستوى جميع الصفات السابقة ، إضافة إلى كون الصفر هنا صفرا مطلقا (أي حقيقيا) ، والصفر المطلق يعني نقطة انعدام الظاهرة أو السمة المقاسة ، و هذا أمر لا يمكن التسليم به في قياس الظواهر الاجتماعية عامة ، لذا يندر استخدام هذا النوع في الدراسات الاجتماعية. ونستطيع في هذا المستوى القيام بالعمليات الحسابية الأربع ، واستخدام الطرق الإحصائية المعلمية ، ولذا يعتبر هذا المستوى أعلى مستويات القياس [١٩] .

وإنه من خلال هذين المعيارين السابقين يستطيع الباحث أن يحدد ما إذا كانت الطريقة الإحصائية التي تلائم البيانات الخاصة ببحثه أو تجربته معلمية أو لامعلمية . ولكن الباحث وهو يستعرض مجموعة كبيرة من مختلف أنواع الطرق والأساليب الإحصائية (المعلمية - أو اللامعلمية) سيقف حائرا ولا يدري أيا منها يختار . ولتفادي هذه الحيرة على الباحث أن يقف عند المعايير التالية لكي يتمكن من اختيار إحدى الطرق الإحصائية المعلمية أو اللامعلمية المناسبة للبيانات التي بين يديه.

**٣- تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها**

في حالة كون تصميم البحث يتطلب وجود عينة واحدة ، ويود الباحث اختبار مدى تمثيل هذه العينة للمجتمع ، فهناك عدد من الطرق الإحصائية المعلمية واللامعلمية المناسبة لذلك [٢٠] ، ويمكن أن يتم التحديد أكثر دقة وذلك بملاحظة العينات فيما إذا

كانت مترابطة أم مستقلة ، فكل نوع له أسلوب إحصائي مناسب . أضف إلى ذلك حجم العينة الذي يعتبر له تأثير كبير كذلك في تحديد ماهية الأسلوب الإحصائي المناسب لتحليل بيانات البحث ، فعندما تكون العينة أو العينات صغيرة أو صغيرة جدا فإن لها أساليب إحصائية تتناسب مع حجمها ، وذلك لان صغر العينة كما هو معروف يؤثر على اعتدالية التوزيع ، ومدى التمثيل للمجتمع المسحوب منه ، فبالتالي يلزم لذلك طريقة إحصائية تراعي هذا الأمر . أما في حالة العينات الكبيرة ، فإن هناك أساليب إحصائية تناسبها تختلف عن تلك التي استخدمت مع العينات الصغيرة .

فمثلا : عندما يكون عندنا عينة عشوائية من الطلاب مؤلفة من ٢٥ طالبا ، جرى تطبيق اختبار تحصيلي قبلي وبعدي عليها وذلك في موضوع ما ، فكان : الوسط الحسابي للاختبار القبلي = ٧,٦ بانحراف معياري = ٣,٧١٨ ، والوسط الحسابي للاختبار البعدي = ٨,٩ بانحراف معياري = ٤,٠٦٧ ، هل يدل ذلك على وجود فرق جوهري بين الاختبارين عند ٠,٠٥ . فما هو اسم الاختبار الإحصائي المناسب لهذه البيانات ؟

عندما نضع نصب أعيننا المعايير الآنفة الذكر ، والمعايير التالية يتبين لنا أن الاختبار الإحصائي المناسب لهذه البيانات هو اختبار (ت) t-test للعينات الغير مستقلة (المترابطة) وذلك للأسباب التالية :

أ ) لان العينة تم اختيارها عشوائيا وهذا يجعل إحصاءات العينة صورة مقربة من إحصاءات المجتمع .

ب) مستوى القياس ( فتري ) .

جـ) وعدد العينات (عينتان ) ونوعها ( مترابطتان ) .

د ) وحجم العينة ( أقل من ٣٠ ) .

هـ) وهدف الفرضية هو اختبار هل هناك فروق ... إلخ .

لذا فتصميم الدراسة يعتبر من العوامل والمعايير المهمة المحددة للاختبار الإحصائي المناسب.

**٤- هدف فروض وتساؤلات البحث**

هنا ينبغي على الباحث أن يسأل نفسه ما هو هدف فروض أو تساؤلات بحثه ؟ هل هو اختبار فرضيات صفرية بشان العلاقة بين المتغيرات ، أم دراسة تأثير هذه المتغيرات ، أم دراسة تأثير هذه المتغيرات ودراسة الفروق الموجودة بين العينات . فإذا كان الهدف دراسة الفروق الموجودة بين العينات فينبغي على الباحث أن يختار إحدى الطرق الإحصائية الخاصة بحساب الفروق مثل اختبار (ت) ، أو اختبار الوسيط [٢١] .

أما إذا كان الهدف هو دراسة العلاقة بين المتغيرات وليس دراسة الفروق ، فعلى الباحث أن يختار من الطرق الإحصائية الخاصة بإيجاد معاملات الارتباط [٣] وذلك بعد تحديد السؤال المراد الإجابة عنه من حيث هل المطلوب معرفة :

- هل هناك علاقة بين المتغيرات ؟
- ما قوة العلاقة بين المتغيرات ؟
- ما اتجاه العلاقة بين المتغيرات ؟
- ما طبيعة العلاقة بني المتغيرات ؟

**٥- قوة الاختبار Power of the test**

إذا توصل الباحث بعد الأخذ بعين الاعتبار المعايير السابقة إلى اختبار واحد مناسب ، فهذا شيء جيد ، ولكن في حالة وجود أكثر من اختبار مناسب حسب المعايير السابقة فلا بد من الأخذ بعين الاعتبار أيهما أقوى في مساعدة الباحث في رفض الفرضية الصفرية في حالة كونها غير صحيحة .

فقوة الاختبار إذا هي قدرة الاختبار الإحصائي على رفض الفرضية الصفرية عندما تكون في حقيقة الأمر خاطئة [٢٢] ، وهي أيضا تكون على صورة احتمال تعتمد قيمته بشكل مباشر على احتمال ارتكاب الخطأ من النوع الثاني ، حيث إن قوة الاختبار = (١-B) .

وقد حدد كوهن Cohen [٢٣] عددا من العوامل تتأثر قوة الاختبار بها ، ومن هذه العوامل ما يلي :

أ ) حجم العينة : تزداد قوة الاختبار لقيمة معينة للمعلم يراد اختبارها بازدياد حجم العينة . وهنا يجب الانتباه إلى أن العينات الكبيرة تجعل أي فرق بسيط بين الإحصائي والمعلم المناظر له فرقا ذا دلالة عملية ، في حين أن الاختبار الإحصائي يشير إلى أنه يوجد فرق جوهري ، ويذلك يصبح الاختبار الإحصائي الأقوى كفاءة هو الاختبار الإحصائي الأكثر حساسية ، لأنه يصل إلى مستويات الدلالة الإحصائية والعملية بعينة أصغر من غيره .

ب) مستوى الدلالة : تزداد قوة الاختبار لقيمة معينة للمعلم يراد اختبارها بازدياد قيمة مستوى الدلالة ، فزيادة قيمة (x) يقابلها نقصان (B) ، وبالتالي زيادة (١-B) أي زيادة قوة الاختبار ، أي أن الاختبار الذي يعطي لنفس ذلك الحجم من العينة مستوى دلالة (٠,٠٥) .

جـ) علاقة القيمة الحقيقية للمعلم بقيمته في الفرضية الصفرية : تزداد قوة الاختبار الإحصائي كلما ابتعدت القيمة الحقيقية للمعلم عن القيمة المفروضة للجهتين : القيم الأعلى والقيم الأقل ، وتكون قوة الاختبار في نهايتها الصغرى عندما تكون القيمة الحقيقية مساوية تماما للقيمة المفروضة .

د ) كون الاختبار بذيل واحد أو ذيلين : يكون الاختبار بذيل واحد أقوى من الاختبار بذيلين ، إذا كانت القيمة الحقيقية للمعلم في نفس الجهة التي تفترضها الفرضية

البديلة .وإن قوة الاختبار في الاختبار بذيل واحد تختلف بحسب قيمة (μ) في حين نرى أن الاختبار بذيلين يحافظ على التماثل في قوته في الجهتين : القيمة الكبرى والقيمة الصغرى .

ومما تجدر الإشارة إليه أن طبيعة الاختبارات المعلمية أقوى في هذه الصفة ، أي أن الاختبارات الإحصائية المعلمية أقوى كفاءة من الاختبارات الإحصائية اللامعلمية ، ولكن في حالة عدم الوفاء بالافتراضات الأساسية للاختبار ،تكون الاختبارات الإحصائية اللامعلمية أقوى كفاءة .

### ٦- الدلالة العملية للاختبار Practical significance

عندما يتساوى عند الباحث أكثر من اختبار في القوة على رفض الفرضية الصفرية وهي في حقيقة الأمر خاطئة ، فإنه من الأولى على الباحث لكي يختار أيا من هذه الاختبارات لكي يستخدمه لتحليل بيانات بحثه أن يتعرف على الدلالة العملية لهذه الاختبارات [٢٤] .

## الدراسات السابقة

في ضوء أهداف الدراسة الحالية تم حصر الدراسات التي حاولت دراسة الأساليب الإحصائية وتقويم البحوث المنشورة . وبالرغم من أهمية الموضوع ، إلا أن ما تم العثور عليه من الدراسات لا يكفي لإعطاء صورة متكاملة عن واقع استخدام الإحصاء في الأبحاث والدراسات الاجتماعية ، وخاصة فيما يتعلق بالإشكاليات التي تواجه الباحث أثناء استخدامه للإحصاء كوسيلة لتحليل بيانات بحثه .

ففي الدراسة التي قام بها الصياد [٢٥] ، والتي تناولت واقع النماذج الإحصائية في البحث التربوي والنفسي في الوطن العربي . وقد توصل من خلا دراسته إلى أن معظم الأساليب المستخدمة في الدراسات التي تم تحليلها كانت غير مناسبة ، مما يدل على وجود

أزمة في استخدام النماذج الإحصائية في البحث التربوي والنفسي العربي من حيث استخدام النماذج الشائعة بصورة غير مناسبة.

أما دراسة قودون و قودون Goodwin and Goodwin [٦ ، ص ص ٥-١١] ، والتي تم من خلالها حصر الأساليب الإحصائية الرئيسة والتي استخدمت في عينة عشوائية مكونة من ١٥٠ بحثا منشورا في مجلة علم النفس التربوي *JEP* ، وذلك في الفترة من ١٩٧٩ - ١٩٨٣م ، وقد تضمنت عينة الدراسة ٤٣٦ أسلوبا إحصائيا رئيسا تم استخدامها ، وقد تم تصنيف تلك الأساليب الإحصائية إلى ٢٣ مجموعة ، وقد تبين من خلال الدراسة أن غالبية الأساليب الإحصائية التي استخدمت إما مستواها متوسط أو أساسي . وقد أشارت النتائج إلى ضرورة زيادة الاهتمام بتدريس الباحثين كيفية اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لبيانات بحثه .

وقد أشارت دراسات أخرى إلى مشكلات من نوع آخر ذات علاقة بالتحليل الإحصائي بطريقة غير مباشرة ، فقد توصلت دراسة أبيض [٢٦ ، ص ص ١٠-٢٤] إلى تركيز الباحثين التربويين في الوطن العربي على البحوث التجريبية على حساب الأنواع الأخرى من البحوث . أما البهي [٢٧ ، ص ص ٢٧-٣٩] ، فقد أشارت دراسته إلى عدة مشكلات في البحث التربوي أهمها تعدد المتغيرات ، وبالتالي ظهور التعقيدات الإحصائية ، وتعدد مصادر الأخطاء ، بالإضافة إلى تزييف الاستجابات ، وبالتالي تلوث البيانات الإحصائية .

أما دراسة العجلان [٢٨]، فقد هدفت إلى التعرف على مدى ملاءمة الأساليب الإحصائية في الدراسات والبحوث التربوية لما ينبغي أن يكون من حيث نوع المتغيرات ونوع التصميم وحجم العينة في كل منها . وقد توصلت الباحثة إلى أن هناك استخداما غير مناسب للأساليب الإحصائية يرجع بعضها إلى عدم ملاءمة نوع المتغيرات للأسلوب

الإحصائي المستخدم ، وكذلك عدم ملاءمة حجم العينة ونوع المتغيرات للأسلوب الإحصائي .

وقد تناول النجار [٥ ، ص ٢١٨] في دراسته أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات في رسائل الماجستير في اثنتين من الجامعات السعودية ، وقد توصل من خلال دراسته إلى أن هناك أزمة في استخدام الأساليب الإحصائية ، وأن أكثر أسباب الاستخدام غير المناسب يرجع إلى عدم ملاءمة مستوى القياس للأسلوب الإحصائي المستخدم ، وأن الدلالة العملية practical significance للأساليب الإحصائية الشائعة الاستخدام والدالة إحصائيا ضعيفة جدا .

وقد كشفت دراسة عودة [٢٩ ، ص ص ١٣٨-١٦٦] عن عدة مشكلات في البحث التربوي منها : ضعف قدرة الباحثين على اختيار التصاميم والتحليلات المناسبة لأنواع البيانات التي توفرها أدوات البحوث ، وضعف قدرة الباحثين على التعامل مع الحاسوب والبرامج المناسبة للتحليلات الإحصائية ، بالإضافة إلى ضعف قدرة الباحثين في قراءة نواتج التحليلات الإحصائية بواسطة الحاسوب ، وانتقاء النواتج ذات العلاقة بأسئلة وفرضيات البحث الذي يقوم به .

أما دراسة عودة و الخطيب [٣٠ ، ص ص ٢٢٤-٢٤٢] ، فقد تناولت التحليل الإحصائي في البحوث التربوية بالوصف والتحليل ، وقد توصلت إلى أن هناك مشاكل عدة في البحوث التربوية ، منها على سبيل المثال لا الحصر عدم الوعي بالتقنيات الإحصائية ، ومعالجة البيانات الناقصة ، واستخدام إحصاءات معلمية بدلا من إحصاءات غير معلمية ، وسوء اختيار وتفسير معامل الارتباط ، واختيار تصميم تجريبي غير مناسب وبالتالي اختيار أسلوب إحصائي غير مناسب ، وغيرها من المشاكل التي توصل إليها الباحث من خلال تحليله لرسائل الماجستير والدكتوراه وبعض البحوث المنشورة في مجلات متخصصة .

وفي دراسة قام بها تومسون [٣١] عن الممارسات الإحصائية غير المناسبة في أبحاث العلاج النفسي تناول من خلالها ثلاث نقاط أساسية يجب مراعاتها في هذا النوع من الدراسات وهي عدم اكتراث الباحثين بدرجة الثبات المناسبة ، وتحميل الدلالة الإحصائية P-value أكثر من اللازم في أثناء تحليل النتائج ، والاستخدام الخاطئ لتحليل الانحدار من خلال استخدام طريقة stepwise .

أما دراسة حنورة [١] عن أهمية المعالجات الإحصائية في البحوث التربوية، فقد تعرض بصورة نظرية لأهمية الإحصاء كوسيلة لمعالجة البيانات في البحوث العلمية .

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح بأن جميع الدراسات تكاد تجمع على أن هناك إساءة في استخدام الأساليب الإحصائية المختلفة ، وأن الباحثين يواجهون مشاكل عند اختيارهم للأسلوب الإحصائي المناسب ، وأنه من خلال استطلاع الباحث لها ومعاينة مجتمع كل دراسة نجد أن بعضها قد تم في المجتمعات العربية ، والبعض الآخر تم في المجتمعات الغربية ، ورغم اختلاف البيئات إلا أن النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسات جاءت بما يدل على أن هناك مشاكل تواجه الباحثين عند اختيارهم للأساليب الإحصائية لتحليل بيانات أبحاثهم .

## تصميم وإجراءات الدراسة

### منهج الدراسة

اتبع الباحث منهجا علميا تكامليا يجمع بين التحليل والتقويم والمسح ، وإن لهذا النوع من البحوث أهمية في إثارة الوعي بقضايا ومشكلات البحث العلمي ، والعمل على تزويد الآخرين بالمعلومات والحقائق والبيانات التي قد تفيدهم في التغلب على هذه القضايا ومعالجة المشكلات .

**الاستبانة وطريقة بنائها**

لقد قسمت استبانة الدراسة الحالية إلى جزأين (انظر ملحق رقم ١)، الأول منهما يتناول الإجابة عن سؤال ما هي أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات البحث ؟ وقد تم طرح سبع إشكاليات شائعة في هذا الإطار، وطلب من عضو هيئة التدريس اختيار مدى موافقته على هذه الإشكاليات من خلال الاختيار بين خمس استجابات (موافق بشدة، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق بشدة) على اعتبار أن اختيار موافق بشدة يعني أن عضو هيئة التدريس يوافق وبشدة على أن هذه الإشكالية تؤثر على تحديد واختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لبيانات البحث ، في حين يعني اختيار غير موافق بشدة العكس تماما، من حيث أن هذه الإشكالية لا تؤثر في تحديد واختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لبيانات البحث . أما الجزء الثاني ، فيتناول بعض المعلومات الشخصية عن المستجوبين .

ولضمان صدق الاستبانة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس للتعرف على مدى صلاحيتها في تحقيق أهداف هذه الدراسة. وقد تركت الحرية للمحكمين في إجراء التعديلات اللازمة على الاستبانة ، وبعد جمع هذه الاستبانات قام الباحث بتعديل محتواها في ضوء مقترحات المحكمين وأصبحت قابلة للتطبيق .

وللتأكد من ثبات الاستبانة تم حساب معامل الثبات (كرونباخ ألفا Alpha Cronbach) وكان معامل الثبات (٠،٨٩) مما يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مناسبة للبحث العلمي.

**مجتمع الدراسة وعينتها**

يمثل المجتمع الأصلي لهذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين في جامعة الملك فيصل . وقد سحبت عينة عشوائية يقدر عددها بنحو ٢٠٠ فرد من مجتمع الدراسة ، وقد عاد من الاستبانات ١٦١ استبانة من تلك التي تم إرسالها إلى أفراد العينة.

### المعالجات الإحصائية

استخدم الباحث برنامج الكمبيوتر SPSS 9.0 for Windows في معالجة جميع بيانات الدراسة ، وقد شمل ذلك التكرار ، والنسبة المئوية ، والمتوسطات ، والانحراف المعياري ، بالإضافة إلى اختبار (ت) t-test لاختبار الفروق .

## نتائج الدراسة ومناقشتها

لقد تم من خلال الإطار النظري للبحث الإجابة عن السؤال الأول للدراسة، ولقد حاولت هذه الدراسة من خلال سؤالها الثاني التعرف على أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات البحث ، وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على الأسئلة المطروحة .

**جدول رقم ٢ . المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة جميعا على أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الأبحاث العلمية**

| الإشكاليات الشائعة | الترتيب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية. | ١ | ٣.٩٦ | ١.٣١ |
| عدم مراعاة طبيعة بيانات الدراسة. | ٤ | ٣.٤٦ | ١.٢٥ |
| عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية | ١ | ٣.٩٦ | ١.٣١ |
| عدم مراعاة طبيعة بيانات الدراسة. | ٤ | ٣.٤٦ | ١.٢٥ |
| عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث. | ٦ | ٢.٩٧ | ١.٤٢ |
| عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث. | ٧ | ٢.٨٤ | ١.٣٩ |
| عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها. | ٣ | ٣.٤٨ | ١.٣٢ |
| عدم وضوح منهج البحث المستخدم. | ٥ | ٣.١٨ | ١.٣٣ |
| الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز. | ٢ | ٣.٧٦ | ١.٣١ |

نلاحظ من جدول رقم ٢ أن المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس تتراوح بين القيمتين ٣.٩٦ و ٢.٨٤. وإذا اعتبرنا القيمة ٣.٠٠ فأكثر للمتوسط الحسابي كمعيار يدل على أن هذه العبارة تمثل إشكالية لدى أعضاء هيئة التدريس ، نرى أن معظم العبارات في جدول رقم ٢ تستوفي هذا الشرط ، وهذا يؤكد أن أعضاء هيئة التدريس يعانون من مشاكل أثناء تحليل بياناتهم إحصائيا .

ويتفاوت أعضاء هيئة التدريس في استجابتهم على بنود الاستبانة ، فنجد أن المشكلة التي تنص على "عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية" تحتل المرتبة الأولى من المشاكل التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس أثناء تحليل بياناتهم بمتوسط حسابي ٣.٩٦ . تليها مشكلة "الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز" بمتوسط حسابي ٣.٧٦ . في المقابل نجد أن مشكلة "عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث ،" وكذلك مشكلة "عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث" لا تمثلان مشكلة كبيرة لأعضاء هيئة التدريس حيث حصلتا على متوسط حسابي ٢.٨٤ و٢.٩٧ على التوالي ، وهذا أمر واقعي وطبيعي من حيث إن الباحث لن يبحث في مشكلة إذا لم تكن المشكلة واضحة في ذهنه وهدفها معلوم لديه.

ورغبة في الوقوف على هذه الإشكاليات لدى أعضاء هيئة التدريس وفقا لجنسهم (ذكر ، أنثى) مع الأخذ في الاعتبار من قام بتحليل البيانات ، قام الباحث بتقسيم الاستجابات وفقا للجنس وهل قاموا بتحليل البيانات بأنفسهم أم لا وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في جدول رقم ٣.

نلاحظ من جدول رقم ٣ أن أعضاء هيئة التدريس الذكور والذين قاموا بتحليل بيانات أبحاثهم بأنفسهم يرون أن المشكلة الأولى لديهم هي "الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز" بمتوسط حسابي ٣.٥٦ ، تليها مشكلة

"عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية" بمتوسط حسابي ٣,٥٣ . في حين أظهرت النتائج أن "عدم وضوح منهج البحث المستخدم،" و "عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث" و "عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث" لا تمثل مشاكل لدى أعضاء هيئة التدريس الذكور والذين يقومون بتحليل بيانات أبحاثهم بأنفسهم ، حيث حصلوا على متوسطات حسابية ٢,٨٢ ، ٢,٧٢ ، ٢,٥٠ على التوالي . وهذا كما أوضحنا سابقا أمر منطقي للباحث ، فمشكلة البحث وهدف البحث ومنهج البحث لا بد أن تكون واضحة في ذهن الباحث أثناء قيامه بتحليل بيانات بحثه ، فهي لا تمثل مشكلة له.

**جدول رقم ٣ . المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الذكور والذين قاموا بتحليل بيانات أبحاثهم بأنفسهم على أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الأبحاث العلمية**

| الإشكاليات الشائعة | الترتيب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية. | ٢ | ٣,٥٣ | ١,٢٩ |
| عدم مراعاة طبيعة بيانات الدراسة. | ٤ | ٣,٢٢ | ١,٣٣ |
| عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث. | ٦ | ٢,٧٢ | ١,٣٥ |
| عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث. | ٧ | ٢,٥ | ١,٣ |
| عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها. | ٣ | ٣,٢٤ | ١,٤ |
| عدم وضوح منهج البحث المستخدم. | ٥ | ٢,٨٢ | ١,٢٩ |
| الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز. | ١ | ٣,٥٦ | ١,٣٣ |

في حين نرى أن هذه المشاكل تعتبر من الإشكاليات الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس الذكور الذين لا يقومون بتحليل بيانات أبحاثهم بأنفسهم بل يستعينون بآخرين ليقوموا بتحليل هذه البيانات . فقد أوضحت النتائج في جدول رقم ٤ أن أكثر الإشكاليات شيوعا بين أعضاء هيئة التدريس الذكور الذين يستعينون بآخرين لتحليل

بيانات أبحاثهم هي "عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية" بمتوسط حسابي ٤٫٣٨ ، تليها مشكلة "الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز" بمتوسط حسابي ٤٫٠٨ ، تليها مشكلة "عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها" بمتوسط حسابي ٣٫٨٣. أما آخر مشكلة فقد كانت "عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث" بمتوسط حسابي ٣٫٤٧ .

**جدول رقم ٤ . المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الذكور والذين لم يقوموا بتحليل بيانات أبحاثهم بأنفسهم على أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الأبحاث العلمية**

| الإشكاليات الشائعة | الترتيب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية. | ١ | ٤٫٣٨ | ٠٫٨١ |
| عدم مراعاة طبيعة بيانات الدراسة. | ٤ | ٣٫٨١ | ١٫١١ |
| عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث. | ٦ | ٣٫٤٧ | ١٫٤٦ |
| عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث. | ٧ | ٣٫٤٧ | ١٫٣٧ |
| عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها. | ٣ | ٣٫٨٣ | ١٫٢٠ |
| عدم وضوح منهج البحث المستخدم. | ٥ | ٣٫٥٣ | ١٫٣٤ |
| الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز. | ٢ | ٤٫٠٨ | ١٫٢٥ |

أما أعضاء هيئة التدريس من الإناث ، والذين قاموا بتحليل بيانات أبحاثهن بأنفسهن ، فقد كانت استجابتهن عن الاستبانة تشير إلى أن أهم مشكلة "عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية" هي أكبر مشكلة يواجهنها بمتوسط حسابي ٤٫٦٠ كما في جدول رقم ٥.

**جدول رقم ٥. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الإناث واللائي قمن بتحليل بيانات أبحاثهن بأنفسهن على أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الأبحاث العلمية**

| الإشكاليات الشائعة | الترتيب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية. | ١ | ٤.٦٠ | ٠.٥٥ |
| عدم مراعاة طبيعة بيانات الدراسة. | ٥ | ٣.٦٠ | ١.١٤ |
| عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث. | ٦ | ٢.٦٠ | ١.٣٤ |
| عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث. | ٧ | ٢.٥٢ | ١.٣٠ |
| عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها. | ٤ | ٣.٨٠ | ١.٣٠ |
| عدم وضوح منهج البحث المستخدم. | ٣ | ٤.٠٠ | ١.٤١ |
| الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز. | ٢ | ٤.٠٠ | ١.٢٢ |

وقد أشارت النتائج في جدول رقم ٥ كذلك إلى أن السيدات لا يعتبرن "عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث" و "عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث" من المشاكل اللائى يواجهنها أثناء تحليل بيانات أبحاثهن .

**جدول رقم ٦ . المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الإناث واللاتي لم يقمن بتحليل بيانات أبحاثهن بأنفسهن على أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الأبحاث العلمية**

| الإشكاليات الشائعة | الترتيب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية. | ١ | ٤.٢٨ | ٠.٧٤ |
| عدم مراعاة طبيعة بيانات الدراسة. | ٤ | ٣.٤٤ | ١.١٩ |
| عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث. | ٢ | ٤.٠٠ | ١.٣٢ |
| عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث. | ٧ | ٣.٢٠ | ١.٣٦ |

**تابع جدول رقم ٦**

| الإشكاليات الشائعة | الترتيب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها. | ٥ | ٣.٤٤ | ١.٢٣ |
| عدم وضوح منهج البحث المستخدم. | ٦ | ٣.٤٠ | ١.١٥ |
| الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز. | ٣ | ٣.٦٤ | ١.٣٥ |

في المقابل فقد أوضحت النتائج في جدول رقم ٦ أن أعضاء هيئة التدريس من الإناث واللائي استعن بآخرين لمساعدتهن في تحليل بيانات أبحاثهن أن جميع العبارات التي عرضت عليهن في هذه الدراسة اعتبرت كمشاكل شائعة تعيق الاختيار المناسب للأساليب الإحصائية في البحث العلمي . وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج أعضاء هيئة التدريس من الذكور والذين أشاروا إلى أن جميع هذه العبارات تمثل مشاكل يواجهونها أثناء اختيار الأساليب الإحصائية كما ابرز ذلك في جدول رقم ٤.

**نتائج الفرض الأول**

لقد حاولت هذه الدراسة من خلال الفرض الأول التعرف على مدى اختلاف طبيعة المشاكل التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس أثناء تحديد الأسلوب الإحصائي وذلك باختلاف كونهم حللو النتائج بأنفسهم أو بمساعدة الآخرين . وللتحقق من هذا الفرض فقد تم حساب كا٢ ( $\chi^2$ ) لجميع العبارات وكانت النتائج كما هو موضح في جدول رقم ٧.

**جدول رقم ٧ . قيمة كا٢ ( $\chi^2$ ) لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الأبحاث العلمية وعلاقتها بالقيام بالتحليل الإحصائي لبيانات البحث أو طلب المساعدة من الآخرين**

| الإشكاليات الشائعة | قيمة كا٢ ( $\chi^2$ ) | مستوى الدلالة) |
|---|---|---|
| عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية. | ٢٥.٦٦٤ | ٠.٠٠٠١• |
| عدم مراعاة طبيعة بيانات الدراسة. | ١٢.١٧٧ | ٠.٠١٦• |
| عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث. | ١٠.١٩٥ | ٠.٠٣٧• |
| عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث. | ١٠.٦٣٦ | ٠.٠٣١• |
| عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها. | ٨.٨٥٧ | ٠.٠٦٥ |
| عدم وضوح منهج البحث المستخدم. | ٩.٧١٣ | ٠.٠٤٦• |
| الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز. | ٤.٤٧٧ | ٠.٣٤٥ |

(•) دالة عن مستوى ألفا = ٠,٠٥

من خلال جدول رقم ٧ تبين لنا أن هناك علاقة بين وجود المشكلة أثناء تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب وبين قيام عضو هيئة التدريس بالتحليل الإحصائي بنفسه أو بمساعدة الآخرين . ظهر ذلك واضحا في جميع قيم كا٢ ( $\chi^2$ ) في الجدول السابق ما عدا عبارة "عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها،" وعبارة "الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز" فقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بينها وبين القيام بتحليل بيانات البحث من عدمه .

وهذه النتيجة تؤكد ما تم الحصول عليه في السؤال الأول من حيث إن هناك علاقة واضحة بين قيام الباحث بتحليل بيانات بحثه بنفسه وبين المشاكل وطبيعتها التي يواجهها في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب لبيانات البحث . وذلك لأن في حالة قيام الباحث بتحليل بيانات بحثه فإنه يعيش مع بياناته ويعرف قيمتها وتأثيرها على دراسته ، بعكس أن يقوم شخص آخر بتحليل البيانات للباحث (وهذا أمر طبيعي) ، فإنه في هذه

الحالة يشعر الباحث وكأنه يواجه معضلة كبيرة وهي اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لبيانات بحثه .

## نتائج الفرض الثاني

ولغرض التحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات البحث تعود إلى كون عضو هيئة التدريس قام بتحليل بيانات بحثه بنفسه أو بمساعدة الآخرين" قام الباحث بحساب اختبار ت t-test وذلك للتعرف على مدى وجود فروق بين من قاموا بتحليل بيانات أبحاثهم بأنفسهم ومن تم تحليل بيانات أبحاثهم بمساعدة الآخرين .

**جدول رقم ٨ . اختبار (ت) للفرق بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو الإشكاليات الشائعة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات العلمية وفقا لمن قام بالتحليل الإحصائي (حلل بياناته بنفسه / حلل بياناته بمساعدة الآخرين)**

| من قام بالتحليل الإحصائي لعضو هيئة التدريس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ( ت ) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| حلل بياناته بنفسه | ٨٣ | ٣.١٢٧ | ١,٠١٦ | - ٣.٣٥٤ | ٠,٠٠١• |
| حلل بياناته بمساعدة الآخرين | ٧٨ | ٣.٦٤٧ | ٠,٩٤٤ | | |

• دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ .

تبين لنا من جدول رقم ٨ أن قيمة ت (-٣.٣٥٤) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، بمعنى أن هناك فروقا جوهرية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين حللوا بيانات أبحاثهم بأنفسهم والذين حللوا بياناتهم بمساعدة الآخرين نحو الإشكاليات الشائعة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات

العلمية مؤكدة أن أعضاء هيئة التدريس الذين حللوا بيانات أبحاثهم بمساعدة الآخرين يوافقون بدرجة أعلى على وجود هذه المشاكل ، و هذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس الذين يستعينون بآخرين لمساعدتهم في تحليل بيانات أبحاثهم يعانون من مشكلات أكثر من الذين يحللون بيانات أبحاثهم بأنفسهم ، وهذا أمر منطقي ، لأن من يقوم بتحليل بيانات بحثه يكون في الغالب على دراية ومعرفة بتفاصيلها وما يناسبها من أساليب إحصائية .

**نتائج الفرض الثالث**

ولغرض التحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات البحث تعود إلى جنس عضو هيئة التدريس (ذكر ، أنثى) " قام الباحث بحساب (اختبار ت) t-test وذلك للتعرف على مدى وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس في إشكاليات تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات العلمية وفقا لجنسهم (ذكر / أنثى) .

**جدول رقم ٩. اختبار (ت) للفرق بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو الإشكاليات الشائعة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات العلمية وفقا لجنسهم (ذكر/أنثى)**

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ( ت ) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | ١٣١ | ٣.٣٧٢ | ٠.٠٩١ | ٠.١٨٣- | ٠.٨٥٥ |
| أنثى | ٣٠ | ٣.٤١٠ | ٠.٩٠٦ | | |

تبين لنا من جدول رقم ٩ أن قيمة ت (-٠.١٨٣) غير دالة إحصائيا ، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث نحو الإشكاليات الشائعة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات العلمية ، وهذا يدل على أن الإشكاليات الشائعة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات العلمية يعاني منها الجميع (ذكورا وإناثا) على حد سواء ، وذلك لأن البحث العلمي له قواعده وأصوله فهو لا يتأثر بجنس الباحث في هذا الجانب على وجه الخصوص .

## الخلاصة والتوصيات

سعت هذه الدراسة بصورة أساسية إلى التعرف على الإشكاليات الشائعة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل ، مسلطين الضوء على دور الإحصاء في البحث وأهميته ، وقد تبين لنا من خلال هذه الدراسة الآتي :

- يعتبر الإحصاء أداة ضرورية وهامة لإدخال الحيوية إلى البحوث الاجتماعية ، لذا اعتبر كثير من الباحثين الإحصاءات ركيزة أساسية من ركائز البحث العلمي .
- أظهرت نتائج الدراسة أن أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات الاجتماعية تترتب كالتالي :

١- عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية .

٢- الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز .

٣- عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها .

٤- عدم مراعاة طبيعة بيانات الدراسة .

٥- عدم وضوح منهج البحث المستخدم .

- لقد أوضحت النتائج أن كل من :

١-عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث .

٢- عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث .

لا تمثل مشاكل في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل .

- أكدت الدراسة الحالية على أن أهم المعايير والمحكات اللازمة لاختيار الأسلوب الإحصائي الملائم تتمثل فيما يلي :

١- طبيعة توزيع متغيرات الدراسة في المجتمع الذي اختيرت منه العينة .

٢- نوعية مستوى القياس المستخدم .

٣- تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها .

٤- قوة الاختبار .

٥- هدف البحث ، والذي يقصد به هدف فروض وتساؤلات البحث هل هو اختبار فروق بين العينات ، أو اختبار فرضيات صفرية بشأن العلاقة بين المتغيرات ؟

٦- الدلالة العملية للاختبار .

- هناك علاقة بين وجود المشكلة أثناء تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب وبين قيام عضو هيئة التدريس بالتحليل الإحصائي بنفسه أو بمساعدة الآخرين . ظهر ذلك واضحا في جميع قيم كا٢ ( $\chi^2$ ) .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين حللوا بيانات أبحاثهم بأنفسهم والذين حللوا بياناتهم بمساعدة الآخرين نحو الإشكاليات الشائعة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات العلمية و ذلك لصالح الذين حللوا بيانات أبحاثهم بمساعدة الآخرين . حيث بلغت قيمة ( ت ) عند درجات حرية = ١٥٩ (-٣.٣٥٤) ، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند ٠.٠٠١ .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث نحو الإشكاليات الشائعة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات الاجتماعية .

وفي ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج ، وفي إطار حدودها ، يمكن للباحث أن يقترح بعض التوصيات التي تساعد أعضاء هيئة التدريس في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب لتحليل بيانات البحث، وأهم هذه التوصيات هي :

- قيام الجهات المعنية من مؤسسات أكاديمية ومراكز بحثية باتخاذ الإجراءات الكفيلة بمعالجة هذه المشكلات أو التقليل منها إلى الحد الأدنى .
- عقد الدورات التدريبية ضمن برامج تنمية مهارات البحث لأعضاء هيئة التدريس .
- تطوير مهارات استخدام الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس .
- تطوير مهارة استخدام حزم البرامج الإحصائية SPSS ، SAS ، MINITAB وغيرها من البرامج التي تساعد عضو هيئة التدريس لتحليل بيانات بحثه بنفسه .
- تخصيص وحدة في المؤسسات الأكاديمية لتقديم الاستشارات الإحصائية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الباحثين .
- تشجيع الباحثين للاطلاع والقيام بتحليل بيانات أبحاثهم بأنفسهم .
- توفير الكتب والمراجع الإحصائية المفيدة وتزويد المكتبات بآخر ما يصدر في مجال الإحصاء .
- أخذ الاحتياطات اللازمة من قبل الباحثين وذلك من خلال التأكد من مدى مناسبة الأسلوب الإحصائي المختار لبيانات الدراسة موضع البحث .
- قيادة تفكيرنا منهجيا أثناء تصميم بحوثنا .

- اللجوء إلى الأساليب والوسائل الإحصائية الملائمة والتي تضمن لنا دقة الاستدلال وكفاءة الاستنتاج .

**ملحق قم ١. إشكاليات تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات**

عزيزي عضو هيئة التدريس ........................... الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد

بالرغم من الأهمية الخاصة لمراحل إعداد البحث العلمي ، فإن الكثير من طلبة الدراسات العليا والباحثين الذين يهتمون بالتركيز على الأبحاث الميدانية والتطبيقية يفتقرون إلى تصور واضح ومعيار دقيق للكيفية التي ينبغي من خلالها اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لتحليل بيانات البحث . ومن هذا المنطلق فقد أحس الباحث بضرورة القيام بدراسة يتناول من خلالها أهم الإشكاليات الشائعة التي تعترض تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الأبحاث العلمية ، ومحاولة للوصول إلى بلورة علمية دقيقة دالة تفيد الباحثين على مختلف مستوياتهم وتساعدهم على إزالة اللبس والخلط الذي يعتري عملهم . لذا آمل منك عزيزي عضو هيئة التدريس الإجابة عن السؤال التالي باختيار الاستجابة المناسبة :

**ما هي أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات بحثك ؟**

| الإشكاليات الشائعة | موافق بشدة ٥ | موافق ٤ | محايد ٣ | غير موافق ٢ | غير موافق بشدة ١ |
|---|---|---|---|---|---|
| عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية. | | | | | |
| عدم مراعاة طبيعة بيانات الدراسة. | | | | | |
| عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث. | | | | | |
| عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث. | | | | | |
| عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها. | | | | | |
| عدم وضوح منهج البحث المستخدم. | | | | | |
| الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز. | | | | | |

- الجنس : ( ) ذكر ( ) أنثى
- المستوى التعليمي : ( ) دكتوراه ( ) ماجستير ( ) بكالوريوس
- هل قمت بكتابة أبحاث من قبل ؟ ( ) نعم ( ) لا
- هل قمت بالتحليل الإحصائي بنفسك ؟ ( ) نعم ( ) بمساعدة آخرين
- أي معلومات أخرى ترغب في إضافتها : ..................................

## المراجع


[١] حنورة ، مصري عبدالحميد . "أهمية المعالجات الإحصائية في البحوث التربوية." *المجلة التربوية* ،الكويت، ٥ ، إصدار خاص، الكويت (١٩٩٨م) ، ٥-٢٥.

[٢] باهي ، مصطفى حسين . *الإحصاء التطبيقي في مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية والرياضية*. القاهرة : مركز الكتاب للنشر ، ١٩٩٩م .

[٣] Siegel, N., and J. Castellan. *Nonparametric Statistics for Behavioral Sciences.* New York: McGraw Hill, 1988.

[٤] Webster, A. *Applied Statistics for Business and Economics.* Homewood, IL: Irwin, 1992.

[٥] النجار ، عبدالله عمر . "دراسة تقويمية مقارنة للأساليب الإحصائية التى استخدمت في تحليل البيانات في رسائل الماجستير في كل من كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة وكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض." رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة ، كلية التربية بجامعة أم القرى ، ١٩٩١م .

[٦] Goodwin, L., and W. Goodwin. "Statistical Techniques in AERJ Articles, 1979-1983: The Preparation of Graduate Students to Read the Educational Research Literature." *Educational Researcher*, 14, no. 2 (1985), 5-11.

[٧] Andrews, C., L. Klem, T. Davison, P. O'Malley, and W. Rodgers. *A Guide for Selecting Statistical Techniques for Analyzing Social Science Data.* Ann Arbor, MI: The University of Michigan Institute for Social Research, 1981.

[٨] عدس ، عبدالرحمن . *مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس : الإحصاء التحليلي* . عمان : دار الفكر، ١٩٩٧م .

[٩] عودة ، أحمد سليمان وآخرون . *الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية* . عمان : دار الفكر ، ١٩٨٨م .

[١٠] Sheskin, D. *Handbook of Parametric and Nonparametric Statistical Procedures.* New York: CRC Press, 2000.

[١١] Grimm L., and P. Yarnold. *Reading and Understanding Multivariate Statistics*. Washington, D. C.: American Psychological Association, 1995.

[١٢] توفيق ، عبدالجبار . *التحليل الإحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية : الطرق اللامعلمية*. الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، ١٩٨٥م .

[١٣] Hollander, M., and D. Wolfe. *Nonparametric Statistical Methods*. New York : John Wiley, 1999.

[١٤] Andrews, F. , L. Klem, P. O'Malley, W. Rodgers, K. Welch, and T. Davidson. *Selecting Statistical Techniques for Social Science Data : A Guide for SAS*. New York : SAS Publishing, 1998.

[١٥] Stevens, J. *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. New York : Lawrence Erlbaum, 1996.

[١٦] عبدالرحمن ، سعد . *القياس النفسي*. الكويت : مكتبة الفلاح ، ١٩٨٣م.

[١٧] الدوسري ، إبراهيم مبارك . *الإطار المرجعي للتقويم التربوي* . الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٢٠٠٠م .

[١٨] Mueller, D. *Measuring Social Attitudes*. New York : Teachers College, 1986.

[١٩] علام ، صلاح الدين محمود . *تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية*. القاهرة : دار الفكر العربي، ١٩٨٥م .

[٢٠] McBurney, D. "The Problem Method of Teaching Research Methods." *Teaching of Psychology*, 22, no. 1 (1995), 36-38 .

[٢١] Gardner, P., and I. Hudson. "University Students' Ability to Apply Statistical Procedures." *Journal of Statistics Education*, 7, no. 1 (1999), 1-21 .

[٢٢] Huston, H. "Meaningfulness, Statistical Significance, Effect Size, and Power Analysis : A General Discussion with Implications for MANOVA ." ERIC Document Reproduction Service ED 364608, 1993.

[٢٣] Cohen, J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1988.

[٢٤] Snyder, P., and S. Lawson. "Evaluating Statistical Significance Using Corrected and Uncorrected Magnitude of Effect Size Estimates." ERIC Document Reproduction Service ED 346123, 1992.

[٢٥] الصياد ، عبدالعاطي أحمد . "النماذج الإحصائية في البحث التربوي والنفسي والعربي بين ما هو قائم وما يجب أن يكون." *رسالة الخليج العربي* ، ١٦، ع ٥ (١٩٨٥م)، ٣٥.

[٢٦] أبيض ، ملكة . "البحث التربوي : مفهومه ووظائفه ومجالاته الأساسية في الوطن العربي." *المجلة العربية للبحوث التربوية* ، ٧، ع ٢ (١٩٨٧م) ، ١٠-٢٤ .

[٢٧] البهى ، فؤاد . "البحث التربوي : مشكلاته ، أهدافه ، وأنواعه." *المجلة العربية للبحوث التربوية* ، ١ ١ (١٩٨٢م) ، ٢٧-٣٩ .

[٢٨] العجلان ، فتحية محمد . "دراسة تقويمية للأساليب الإحصائية المستخدمة في رسائل الماجستير بكلية التربية بجامعة أم القرى." رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة ، كلية التربية بجامعة أم القرى ، ١٩٩٠م .

[٢٩] عودة ، أحمد . "مشكلات البحث التربوى كما يشعر بها أعضاء هيئة التدريس في جامعتي اليرموك والإمارات." *مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات* ، ٦ ، ع١ (١٩٩٢م) ، ١٣٨-١٦٦ .

[٣٠] عودة ، أحمد، وأحمد الخطيب . "التحليل الإحصائي في البحوث التربوية : دراسة وصفية تحليلية." *مجلة اتحاد الجامعات العربية* ، ٢٩ ، ع١ ، (١٩٩٤م)، ٢٢٤-٢٤٢ .

[٣١] Thompson, B. "Inappropriate Statistical Practices in Counseling Research : Three Pointers for Readers of Research Literature." Eric Digest EDO-CG-95-33, 1995.

# Difficulties Determining Appropriate Statistical Techniques Facing Researchers in Social Sciences at King Faisal University

**Aldullah Omar Alnajjar**
*Assistant Professor. Dept. of Statistics and Quantitative Methods*
*College of Management Sciences and Planning, King Faisal University*
*Hofuf. Saudi Arabia*

**Abstract.** In the field of the social and behavioral sciences, sometimes one can find contradictory results concerning the same topic. The present study investigates some misuses of statistics which cause some of these contradictions. It is known that every statistical method has its limits and uses, which makes it effective for testing particular hypotheses. The main questions of the present study can be summarized as follows. What is the role of statistics in the social sciences? What are the major problems faced by King Faisal University staff in using statistical procedures? What are the best criteria for selecting the suitable statistical method?

The study has identified some common problems facing researchers in social sciences at King Faisal University in selecting the appropriate statistical tool. First, there is uncertainty about the statistical tool needed for a given research. Secondly, there is a common belief that the more advanced the tool is the better the research will be. Thirdly, there is inadequate attention given to the size and the type of the sample. Fourthly, there is inadequate attention to the data of the study. Fifthly, there is inadequate attention to the approach adopted in the study.

The present results can be summarized in the following points: (1) The research problem is not utterly clear in the mind of the researcher. (2) The aim of the research is not clear in the mind of the researcher. (3) There is a correlation between choosing the appropriate statistical method and direct involvement of the researcher in collecting and analyzing the data by her/himself. (4) There are significant differences between researchers who carry out the analysis personally and those who delegate it to an assistant. (5) There is no significant difference in the above problems between male and female staff at King Faisal University.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص ٥٨٩-٦٣٨ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

# تعليم المعلوماتية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية: أين نحن الآن ؟ وأين يجب أن نتجه؟: نظرة دولية مقارنة

**إبراهيم بن عبدالله المحيسن**

*أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية، كلية التربية،*

*فرع جامعة الملك عبدالعزيز بالمدينة المنورة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٤/١/١٤٢٢هـ ؛ وقبل للنشر في ١٨/٣/١٤٢٢هـ)

**ملخص البحث.** هدفت الدراسة الحالية إلى وضع خطة وطنية لتعليم المعلوماتية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية. ومن أجل ذلك أجريت دراسة مسحية ميدانية لواقع تعليم الحاسب الآلي في عينة من ثانويات المملكة شملت مسحا لواقع الأجهزة والمعامل والبرمجيات والمناهج والمعلمين ومشكلات تدريس الحاسب. وقد أتبع ذلك بدراسة مسحية ميدانية مماثلة في عينة من ثلاث من الدول المتقدمة في مجال تعليم المعلوماتية وهي: أمريكا واليابان وبريطانيا. وفي نهاية الدراسة عملت مقارنة بين نتائج الدول الأربع تبين فيها تفوق واضح لمستوى تعليم المعلوماتية في الولايات المتحدة الأمريكية من حيث الطريقة والخدمات المقدمة، كما تبين أن هناك فجوة كبيرة بين مستوى تعليم المعلوماتية في المملكة وبقية دول المقارنة الثلاث. وفي نهاية الدراسة استخدمت نتائج كل من الدول الأربع و نتائج المقارنة بينها في وضع تصور لخطة وطنية لتعليم المعلوماتية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

## مقدمة

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده ... وبعد:

أدخل الحاسب الآلي (الحاسوب) في مدارس المملكة العربية السعودية للبنين في بداية عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ ضمن برنامج التعليم الثانوي المطور الذي كان يطبق في ذلك الوقت. وقد خصص لدراسة مقرر الحاسب في ذلك النظام خمس ساعات إجبارية ضمن برنامج الثانوية العامة، موزعة على النحو التالي: مقرر في مقدمة حاسبات (ساعتين)، ومقدمة البرامج بلغة بيسك (ثلاث ساعات)، والبرمجة ونظم المعلومات (ثلاث ساعات خاصة بتخصص العلوم الإدارية والإنسانية) [١، ص٤].

وقد أوقف العمل بنظام التعليم الثانوي المطور في عام ١٤١١هـ واستبدل بالنظام القديم (نظام السنوات)، وتم تحويل المقررات الثلاثة الآنفة الذكر إلى السنوات الأولى والثانية والثالثة الثانوية على مختلف أقسامها.

و في عام ١٤١٤هـ تم افتتاح قسم إضافي في المرحلة الثانوية تحت مسمى (قسم العلوم والتقنية) ووضعت أربعة مقررات في الحاسب هي: الحاسب ونظم المعلومات، والتصميم المنطقي، ومقدمة إلى المعالجات الصغيرة، وشبكات الحاسبات والاتصالات الرقمية. إلا أن هذا التخصص لم يطبق سوى في عدد محدود من المدارس، وليس له أثر في الوقت الحاضر.

وفي عام ١٤١٧هـ تمت زيادة خطة الحاسب الآلي من حصة واحدة إلى حصتين في الأسبوع لجميع صفوف المرحلة الثانوية [٢، ص ص ٧٢-٧٣].

وتشير التصريحات الرسمية المتكررة من مسؤولي وزارة المعارف إلى الاهتمام البالغ الذي توليه الوزارة بموضوع الحاسب الآلي وإعطاء المتعلمين أحدث ما توصل إليه العلم في هذا المجال، حتى أن الوزارة تفكر حاليا في إدخال شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) إلى المدارس الثانوية في شتى مناطق المملكة [٣، ص ص٣٢-٣٣]، كما أن وزارة المعارف

قد تبنت هذه السنة المؤتمر الوطني السادس عشر للحاسب الآلي وقررت أن يكون المحور الرئيس للمؤتمر: "الحاسب والتعليم."

يضاف إلى هذه تبني الوزارة في السنتين الأخيرتين العديد من المشاريع في مجال الحاسب والتعليم، منها المشروع الشامل للمناهج، ومشروع التأهيل، ومشروع الأسرة الوطنية، وأخيرا المشروع الضخم الذي أطلق عليه: "مشروع الأمير عبدالله وأبنائه الطلبة للحاسب الآلي" (وطني).

وإن كان مشروع وطني في بداياته ولازال في طور الإعداد والدراسات إلا أن هناك آمالا كبيرة معلقة عليه نظرا لشمولية أهدافه المعلنة ونظرا لحاجة المجتمع التعليمي إلى مثل هذه المشاريع الضخمة لتنمية الوعي بالحاسب الآلي، ومما رفع من أهمية المشروع تعميمه على كل من البنين والبنات بعد أن كان مقصرا على تعليم البنين فقط عند البدء فيه.

أما في الرئاسة العامة لتعليم البنات، فقد بدأ إدخال الحاسب الآلي في مدارسها في بداية العام الدراسي ١٤١٩ -١٤٢٠هـ في بعض مدارس الرياض للصفين الثاني والثالث من المرحلة الثانوية، وزاد هذا العدد ليشمل نحو ثلاثمائة مدرسة داخل مدينة الرياض وخارجها سيتم إدخال الحاسب الآلي إليها في هذه السنة. ولازال هذا المنهج يقدم كدراسة تجريبية ،ولم يتم تضمينه في مواد النجاح والرسوب، وتشير تصريحات المسؤولين في الرئاسة إلى أن النية متجهة لتقرير مادة الحاسب كمقرر مثل بقية المواد عند الانتهاء من تعميمها قريباً على جميع ثانويات المملكة للبنات [٤].

ونظراً لتوجه كل من وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات إلى التوسع في تدريس الحاسب الآلي في مدارسها، فإن هذا البحث يستعرض واقع ومستقبل تدريس الحاسب الآلي في وزارة المعارف بشيء من التفصيل نظراً لأنه قد مضى وقت طويل على إدخاله في المدارس، وهذان الجهازان (وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات) هما الحاضن الرئيس للتعليم العام والمصدر الأساس لتحقيق مجتمع المعلوماتية في المملكة

العربية السعودية. وسوف تتعرض الدراسة إلى واقع تعليم الحاسوب في المرحلة الثانوية في وزارة المعارف وذلك من خلال استعراض واقع الأجهزة والمعامل والبرمجيات والمناهج المدرسية والأجهزة وواقع المعلمين، كما تتناول الدراسة واقع تعليم الحاسوب في كل من أمريكا وبريطانيا واليابان، ومن ثم تحاول الدراسة استشراف المستقبل بطرح خطة عملية مستقبلية لتدريس المعلوماتية في المملكة مبنية على ذلك الواقع وتتمشى مع طبيعة النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية.

## مشكلة البحث

تعطي المملكة العربية السعودية اهتماما بالغا لتنمية الوعي الحاسوبي أملا في مجتمع معلوماتي متفاعل مع طبيعة العصر. والمجتمع التعليمي يمثل الشريحة الكبرى بين سكان المملكة طلابا ومعلمين رجالا ونساء، حيث تشير آخر إحصائية صادرة عن وزارة المعارف إلى أن عدد الطلبة في جميع مراحل التعليم العام ١.٩٢٧.١٨٩ ، أي مايقارب مليوني طالب، و ١٣٤.٥٠٣ معلمين [٥]، ويوجد مثل هذا العدد من الطالبات والمعلمات[1]. ولذلك، فإن هذه الدراسة موجهة نحو هذه الشريحة الكبيرة على أساس أنها صلب المجتمع والسواد الأعظم منه في محاولة لوضع خطة عامة لتنمية هذا المجتمع وتوجيهه نحو المعلوماتية.

وتنطلق هذه الدراسة من خبرات المجتمعات المتقدمة في مجال المعلوماتية التي سبقت في ميدان التربية المعلوماتية في محاولة للاستفادة من تجاربها الناجحة والمخفقة على حد سواء، حيث تقدم واقع تعليم الحاسوب والمعلوماتية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وبريطانيا.

---

١ تشير بعض الإحصاءات الرسمية إلى أن المجتمع التعليمي عموما يستحوذ على أكثر من نصف السكان في المملكة.

ولذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما واقع تعليم المعلوماتية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من حيث واقع الأجهزة والمعامل والبرمجيات والمناهج وواقع المعلمين (معلمي المواد ومعلمي الحاسب الآلي)؟

٢- ما واقع تعليم المعلوماتية في التعليم العام (المرحلة الثانوية) في أمريكا من حيث واقع الأجهزة والبرمجيات والمناهج والمعلمين (معلمي المواد ومعلمي الحاسب الآلي)؟

٣- ما واقع تعليم المعلوماتية في التعليم العام (المرحلة الثانوية) في بريطانيا من حيث واقع الأجهزة والبرمجيات والمناهج والمعلمين (معلمي المواد ومعلمي الحاسب الآلي)؟

٤- ما واقع تعليم المعلوماتية في التعليم العام (المرحلة الثانوية) في اليابان من حيث واقع الأجهزة والبرمجيات والمناهج والمعلمين (معلمي المواد ومعلمي الحاسب الآلي)؟

٥- استنادا إلى نتائج ١-٤ : ما هي الخطة الوطنية المناسبة لتحقيق المجتمع التعليمي المعلوماتي في المملكة العربية السعودية؟

## الإطار النظري

تعطي الدول أهمية خاصة للمعلوماتية في التعليم نظرا لما للتعليم من أهمية كبيرة، ولأن الدول بدأت تشعر بالأهمية المتزايدة للتربية المعلوماتية ولمحو أمية الحاسوب في أوساط المتعلمين. وعلى سبيل المثال، فإن منظمة اليونسكو تعطي موضوع التخطيط للمعلوماتية جل اهتمامها، حتى أن أكثر المواضيع حظا من مؤتمرات اليونسكو من أواسط الثمانينيات حتى أواسط التسعينيات الميلادية هي التخطيط الدولي والمحلي لتقنية

المعلومات. وقد عقد أول مؤتمر دولي يناقش الخطط المحلية لتقنية المعلومات عبر العالم في مايو ١٩٨٥م بعنوان "الأطفال في عصر المعلومات" "Children in the Information Age" ، وطالب المؤتمر جميع الدول بالاهتمام بالمعلوماتية والتخطيط العاجل لها وذلك بوضع خطط وطنية عاجلة للتربية المعلوماتية [٦]، ولا زالت المنظمة تطالب جميع الدول بتطوير هذه الخطط.

ولذلك تركز الدول الصناعية على تطوير خططها للمعلوماتية في مراحل التعليم العام بصفة دورية ، حتى إن بعض الدول ما إن تنتهي من وضع خطة حتى تعرضها للدراسة والتحليل والنقد بهدف تطويرها لأحسن منها ، ولذلك فبمجرد طرح الخطط وتطبيقها في المدارس يبدأ النظر إليها نظرة تقويمية تهدف إلى استبدالها بأحسن منها [٧، ص ٥٣٠].

وإن كانت الدول الصناعية تقر بفائدة التخطيط للمعلوماتية ، فإن الدول النامية أكثر حاجة للتخطيط نظرا لما يمكن أن تستفيده من تجارب السابقين مما يجعلها تتلافى كثيرا من الأخطاء التي حدثت في تجارب تلك الدول. تقول بول وست : "إن الخطط الوطنية المعلوماتية هي الخطوة الأولى للتربية المعلوماتية في الدول النامية" [٨، ص ٥١٠].

والناظر إلى الواقع التعليمي في المملكة العربية السعودية يلمح غياب خطة وطنية شاملة للتربية المعلوماتية رغم الحماس الكبير الذي توليه كل من وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات لتعليم الحاسب والمعلومات. ولذلك ، فإن هذه الدراسة ترمي إلى وضع تصور لهذه الخطة الوطنية ومحاولة لطرق جوانبها المادية (العتاد والبرمجيات وغيرها) وجوانبها الإنسانية (المعلمين والمتعلمين).

والأجهزة هي حجر الزاوية في تعليم المعلوماتية ، وبدون أجهزة الحاسب الآلي فإن تعليم المعلوماتية يبدو عديم الجدوى. و منذ البدء في تدريس مواد الحاسب الآلي في الثانويات المطورة وحتى العصر الحاضر ووزارة المعارف تحاول تزويد المدارس الثانوية

بالعديد من الأجهزة ، إلا أن طبيعة الحاسب الآلي وتطوره السريع كان دوما سببا لمشكلة الأجهزة في المدارس ، فكلما حدثت الأجهزة وظنت الوزارة أنها قطعت شوطا في تزويد المدارس بأحدث الأجهزة يتضح وبعد سنوات قليلة أن تلك الأجهزة التي كانت متطورة بالأمس أصبحت غير قادرة على القيام بمهام عصرها الحاسوبي وأنها لا تكفي لتشغيل البرمجيات الجديدة مع محدودية في أداء وظائفها على الوجه الأكمل.[٢]

و بالرغم من أن الحاسب أدخل في مدارس المملكة منذ أكثر من ست عشرة سنة ، إلا أن هناك نقصا حادا في عدد أجهزة الحاسب في جميع المدارس تقريبا ، وقد زاد الأمر سوءا الازدياد المطرد في أعداد الطلبة الذين يدخلون إلى المدارس في كل سنة مما جعل الوزارة تفكر دوما في التجهيزات الأساسية كالمباني وزيادة عدد المعلمين وإعداد المناهج أكثر من تفكيرها بأجهزة الحاسب ومعاملها.

وعند الحديث عن البرمجيات التعليمية فإنه يجب أن يفرق بين ثلاثة أنواع من البرمجيات [٩ ، ص ص ١٨-٢١]:

١- برمجيات خاصة بمقررات الحاسب الآلي ، وهي برمجيات تهدف إلى إعطاء المتعلمين عمقا علميا عن علم الحاسب الآلي ذاته دون الارتباط بالمقررات الأخرى ، وتدرس مثل هذه البرمجيات عندما يكون تدريس الحاسوب مقتصرا على مقررات الحاسب الآلي دون غيره ، وتسمى الدراسة عن الحاسب الآلي "study about computers".

٢- برمجيات تعليمية ، وهي برمجيات تهدف إلى تضمين بعض المواضيع من المناهج المدرسية في الحاسب الآلي وتسمى الدراسة عبر الحاسب الآلي study with computers . وتنقسم إلى قسمين :

---

٢ في الحقيقة أن هذه المشكلة مشكلة دولية لجميع القطاعات التي لها علاقة بالحاسوب ، وليست مشكلة وزارة المعارف وحدها ، ولا أدل على ذلك من مشكلة عام ٢٠٠٠ التي هزت العالم بالرغم من أنها مشكلة عادية تمر وستمر كل سنة حتى تستقر صناعة الحواسيب في مستوى معين كما استقرت صناعة السيارات.

أ ) برمجيات تعليمية موجهة ، وهـي برمجيات ذات محتوى مخصص لموضوع معين من أحد موضوعات المناهج المدرسية ، ويصعب تغيير شيء من محتواها.

ب ) برمجيات غير موجهة (توليدية) ، وهي برمجيات ذات محتوى مفتوح وليست مخصصة لمحتوى محدد ويمكن استثمارها لمواضيع تربوية شتى.

وعلى الرغم من أن البرمجيات التعليمية تهدف إلى المساهمة في تدريس المواد المدرسية المختلفة ، إلا أن لها هدفا آخر وهو فهم تطبيقات الحاسب الآلي عبر أمثلة من المناهج المدرسية. ولذلك فإنه يمكن تقسيم مناهج الحاسب الآلي إلى نوعين مماثلين لنوعية البرمجيات وهما : مناهج مقررات حاسب آلي computer studies courses ، ومناهج تقنية معلومات عبر المناهج المدرسية IT across the curriculum. ومنذ بداية الثمانينيات وغالبية الدول الصناعية حولت مناهجها من مقررات حاسب آلي إلى تقنية معلومات عبر المناهج المدرسية ظنا منها أن هذا هو السبيل الأمثل للتربية المعلوماتية [١٠ ، ص ١٤].

وتبقى قضية تدريب المعلمين القضية الأساس والحجر الرئيس للتربية المعلوماتية. وفي دراسة سابقة للباحث [١١] تبين منها أن تدريب المعلمين هو البداية نحو مجتمع المعلوماتية نظرا لما يمثل المعلم من أهمية خاصة في التخطيط للتربية المعلوماتية. وليس المقصود معلم الحاسب الآلي فحسب ، وإنما الاهتمام يجب أن يوجه نحو جميع معلمي المدارس.

## أدوات البحث

تشتمل الدراسة على أداتين هما : استبانة مسحية و بطاقة ملاحظة.

### ١ -الاستبانة المسحية

قام الباحث بإعداد استبانة مسحية أولية لمسح واقع خدمات الحاسب الآلي وملحقاته في مدارس البنين الثانوية في المملكة وذلك بعد زيارات أولية لعينة مقصودة من المدارس. ومن ثم حكمت الاستبانة من ثلاثة من المتخصصين في طرق التدريس و تقنيات

التعليم وثلاثة معلمي حاسب.[٣] ثم صيغت صياغة نهائية بحيث تغطي جميع التجهيزات المتعلقة بالحاسب الآلي في مدارس المملكة (انظر الاستبانة في ملحق رقم ١). وقام الباحث بعد ذلك بترجمة الأداة إلى اللغة الإنجليزية وعرضت على ثلاثة من المتخصصين في تعليم الحاسوب في كل من أمريكا وبريطانيا[٤] للتأكد من سلامة اللغة وشمولية الأداة لتكون مناسبة لدراسة واقع كل من أمريكا وبريطانيا واليابان (انظر النسخة الإنجليزية في ملحق رقم ٢).

**٢- بطاقة المقابلة الشخصية**

كما قام الباحث بإعداد بطاقة مقابلة شخصية شبه محددة semi-structured interview ليتم إجراؤها مع معلمي الحاسب الآلي في نفس عينة المدارس المستهدفة في هذه الدراسة. وقد أعدت البطاقة بعد إجراء عدد من المقابلات مع عينة مقصودة من معلمي الحاسب الآلي في المملكة، ومن ثم حكمت من نفس محكمي الاستبانة (انظر البطاقة في ملحق رقم ٣. ومن ثم ترجمت البطاقة إلى اللغة الإنجليزية بنفس إجراءات الاستبانة (انظر النسخة الإنجليزية في الملحق رقم ٤).

## عينة البحث

تم اختيار عينة للبحث من كل دولة من الدول الأربع لتمثل عينة الدراسة في تلك الدولة، حيث اختيرت مدارس قليلة ودرست بعمق، وذلك بزيارة ميدانية لجميع تلك

---

٣ هم: أ.د. منصور غوني، ود. محاسن شموو، وأ.د.محروس غبان (جامعة الملك عبدالعزيز/فرع المدينة)، وأ.عبدالرحمن المحيسن، وأ.صالح العبودي، وأ.محمد الشايع (وزارة المعارف).

٤ هم: Professor Edmund Marek, Professor Jon Peter (University of Oklahoma, USA), Dr. Jeff Moore. (University of Hull, UK)

المدارس في جميع دول الدراسة الأربع و مقابلة جميع معلمي الحاسب الآلي فيها وبعض الإداريين وفنيي الحاسب، والاطلاع المباشر على الواقع الحاسوبي في تلك المدارس من جوانبه المادية والبرمجيات والمعلمين والخدمات الأخرى.

ففي المملكة اختيرت اثنتا عشرة مدرسة ثانوية من مدارس البنين التابعة لوزارة المعارف في كل من الرياض (خمس مدارس)، و المدينة (أربع مدارس)، و القصيم (ثلاث مدارس)، وقد تم اختيار هذه المدارس بطريقة عشوائية طبقية تبعا لاستعداد إدارة المدرسة ومعلمي الحاسب للتعاون وإعطاء معلومات. وتمثلت عينة الدراسة بمعلمي الحاسب في هذه المدارس وعددهم خمسة عشر معلما.

وفي أمريكا تم اختيار أربع مدارس ثانوية حكومية، من مدينة نورمان Norman في ولاية أوكلاهوما (مدرستان)، و من مدينة فولص جيرج Falls Church في ولاية فرجينيا (مدرستان)، وقد اختيرت هاتان الولايتان في محاولة لتقصي الواقع في الولايات الأمريكية التي تصنف على أنها فقيرة (وتمثلها ولاية أوكلاهوما في الجنوب)، والولايات الغنية (وتمثلها ولاية فرجينيا في الشمال الشرقي)، إذ إن المدارس الأمريكية تختلف فيما بينها كثيرا تبعا لاختلاف الولاية نظرا لعدم مركزية التعليم الأمريكي واعتماده بشكل كبير على دعم الولايات، وقد تمت مقابلة جميع معلمي الحاسب وتقنية المعلومات في تلك المدارس وعددهم اثنا عشر معلما ليكونوا عينة البحث.

أما في بريطانيا، فقد تم اختيار خمس مدارس حكومية في كل من مدينتي هل Hull في الشمال (مدرستين) وردنق Reading في الجنوب (ثلاث مدارس). وبالرغم من تشابه المدارس البريطانية إلى حد كبير، فإن هذه الدراسة حاولت أن تكون العينة من الجنوب والشمال في محاولة لتمثيل الواقع البريطاني، وكان عدد معلمي تقنية المعلومات والاتصالات ICT عشرة معلمين مثلوا عينة البحث في بريطانيا.

وفي اليابان كانت مدينة أوساكا Osaka مكان الدراسة، إذ اختيرت ثلاث مدارس ثانوية حكومية منها، وتمت مقابلة جميع معلمي الحاسب فيها وعددهم ثمانية معلمين ليكونوا عينة الدراسة في هذه الدولة، وقد تم الاكتفاء بهذا العدد نظرا للتشابه الكبير بين المدارس اليابانية بسبب المركزية الكبيرة للتعليم الياباني .

## حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالمدارس الثانوية التي تم اختيارها في كل من السعودية وأمريكا وبريطانيا واليابان، كما يتحدد بمعلمي الحاسب الآلي في تلك المدارس. و قد طبقت هذه الدراسة في السعودية واليابان في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٠- ١٤٢١ هـ (مارس-مايو ٢٠٠٠ م) ، كما طبقت في أمريكا وبريطانيا في شهري سبتمبر وأكتوبر من عام ٢٠٠٠م، والنتائج تتحدد بواقع المدارس في هذا التاريخ. وجميع المدارس التي أجريت فيها الدراسة في الدول الأربع هي مدارس حكومية public schools، ولذلك فإن نتائج هذه الدراسة لا تمثل المدارس الخاصة في هذه الدول.

## أهمية البحث

تنبع أهمية الدراسة الحالية من الأهمية التي تعطى لتعليم الحاسب الآلي في مدارس التعليم العام على مستوى العالم عموما و في مدارس كل من البنين والبنات على مستوى المملكة على وجه التخصيص، ومن الأهمية التي تعطى لنشر الوعي المعلوماتي في المملكة العربية السعودية. وإن محاولة نقل خبرات السابقين لنا ومحاولة الاستفادة منها في وضع تصور لتطوير تعليم المعلوماتية في تعليم المملكة لرافد قوي يكسب هذه الدراسة أهمية خاصة. كما أن دراسة الواقع عن كثب في الدول الأربع تعطي البحث أهمية عملية بعيدة عن التجريد النظري.

## أهداف البحث

يرمي البحث الحالي لتحقيق ثلاثة أهداف رئيسة هي :

١- مسح لواقع المعلوماتية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من حيث واقع الأجهزة والمعامل والبرمجيات والمناهج و واقع المعلمين.

٢- دراسة وتحليل واقع تعليم المعلوماتية في التعليم العام (المرحلة الثانوية) في ثلاث من أكثر الدول تقدما في مجال الحاسب والمعلوماتية ، وهي كل من أمريكا وبريطانيا واليابان.

٣- وضع تصور لخطة وطنية لتعليم المعلوماتية تستند على الواقع وتستفيد من خبرات الدول المتقدمة في هذا المجال.

## منهجية البحث

تعتبر هذه الدراسة من نوعية الدراسات الوصفية المتعمقة descriptive study ، وهي تلك الدراسات التي تعتمد على دراسة العمق أكثر من دراسة السمات العامة ، وتسمى دراسات الحالة case study . وفي مثل هذه الدراسة يؤخذ عينة بسيطة وتدرس بعمق من خلال المقابلات الشخصية والملاحظات الدقيقة للواقع [١٢ ، ص ص ١-٢٠ ]، وهذا يناسب طبيعة هذه الدراسة المقارنة نظرا لارتباطها بدراسة الواقع وفحصه بدقة من أجل مقارنة واقع الدول الأربع والاستفادة منها في وضع تصور لخطة وطنية سعودية . وقد قام الباحث بنفسه بزيارة مدارس العينة في جميع الدول الأربع ، كما قام بإجراء جميع المقابلات الشخصية مع المعلمين واستعان بمترجم في مدارس اليابان عندما لا يستطيع المعلم الياباني التحدث باللغة الإنجليزية.

## نتائج البحث

بعد جمع البيانات من الاستبانات وتحليل المقابلات الشخصية يقدم الجزء التالي نتائج البحث في كل من الدول الأربع مرتبة حسب فقرات أداتي الدراسة ، وقد عمد الباحث إلى التحليل الكيفي الذي يميل إلى العمق في طرح النتائج مع الاستعانة بالبيانات الإحصائية عند الحاجة ، لأن طبيعة هذه الدراسة تستلزم من هذا النوع من التحليل المتعمق descriptive analysis .

## نتائج المملكة العربية السعودية

### أولا: نتائج البطاقة المسحية

### واقع الأجهزة والمعامل

يتضح من نتائج بطاقة الملاحظة أنه يمكن تقسيم المدارس من حيث المعامل إلى ثلاثة أقسام : الأول : مدارس بها معملان للحاسب الآلي يتسع كل معمل لعشرين جهازا تقريبا ؛ الثاني : مدارس يتوافر بها معمل كبير يتسع لأربعين جهازا ؛ الثالث : مدارس بها معمل واحد يتسع لعشرين جهازا ؛ وتتمثل الأخيرة في المدارس المستأجرة والقرى ، ونسبتها قليلة لا تتجاوز ١٥٪ من ثانويات المملكة.

أما الأجهزة فإنه يمكن تقسيم المدارس إلى ثلاثة أقسام :

**مدارس متقدمة**. وهذه المدارس يتوافر بها أجهزة حديثة (بنتيوم ٢) تتراوح من سبعة أجهزة إلى ٤٠ جهازا حسب كثافة المدرسة، كما أن هذه الأجهزة مربوطة بشبكة محلية LAN ، وعدد من الطابعات.

**مدارس متوسطة** . وهذه المدارس يتوافر بها ٣٠ جهازا تقريبا، وهذه الأجهزة متوافقة مع IBM من فصيلة ٣٨٦ و ٤٨٦.

**مدارس متواضعة** . وهذه المدارس لا يوجد بها سوى عدد قليل من الأجهزة (لا تتجاوز ١٧ جهازا)، من نوعية قديمة (فصيلة ٣٨٦)، وغالبا ما تكون في القرى والمدارس المستأجرة أو ذات العدد القليل من الطلبة.

ومتوسط عدد الأجهزة لكل مائة طالب أربعة أجهزة (أي خمسة وعشرون طالبا لكل جهاز). أما الطابعات فإن أعدادها في المدارس تتراوح من طابعة واحدة وأربع طابعات، ومعظم هذه الطابعات من النوع النفاث (ذوات الحبر)، ولكن جميع هذه الطابعات لا تستخدم في التدريس إما بسبب عطل فني أو بسبب عدم قناعة المعلم بالحاجة إليها.

## واقع البرمجيات

بالرغم من أن المنهج يحتوي على برمجيات حاسوبية مخصصة، إلا أن جميع المدارس تقريبا قد استبدلت هذه البرمجيات بأخرى أكثر شهرة في المجتمع الحاسوبي. وبعض هذه البرمجيات يستحوذ على الأجهزة القديمة بكاملها، ولذلك يقوم المعلمون بتحميل هذه البرمجيات وحذف ماسواها عند الحاجة لتدريسها، ومن ثم حذفها عند الانتهاء من تدريسها.

أما النوع الثاني من البرمجيات وهي البرمجيات التعليمية المرتبطة بالمناهج المدرسية الأخرى، فلا يوجد أي من هذا النوع إلا بصفة شخصية، إذ أن الحاسب الآلي يقدم كمادة مستقلة ولم يستعن به بعد على تقديم الدروس، وإن كان هناك بعض الاجتهادات الشخصية لاقتناء بعض البرمجيات التعليمية التجارية، إلا أن هذا يقتصر على قلة من المعلمين والطلبة.

## واقع المناهج

حينما بدأ تطبيق الحاسب الآلي في المدارس الثانوية كان المنهج عبارة عن بعض المذكرات المصورة، وذلك لعدم توافر مناهج مناسبة، ولكن وبعد تعميم الحاسب الآلي

ومعاملته كسائر المواد ألفت المناهج الحاسوبية وهي عبارة عن مقررات مستقلة لايوجد بينها وبين بقية المقررات الدراسية الأخرى ارتباط يذكر . وهذه المناهج تركز على إعطاء قاعدة نظرية قوية بالإضافة إلى الجانب العملي ، إذ أنها تركز على إعطاء معلومات ومهارات عن كيفية تشغيل الحاسب الآلي وعن الأسس النظرية لعمله ، كما أنها تقدم للطالب لغة حاسوبية غالبا ما كانت لغة البيسك على صور مختلفة منها.

ومع أنه يعاد طباعة مناهج الحاسب الآلي كل سنة أو سنتين فإن هذا نادرا ما يرافقه تطوير في صلب المناهج إذ أن التغيير غالبا ما يكون شكليا ، إلا أن المناهج الأخيرة (١٤١٩ هـ/١٩٩٨ م ) والطبعة التي قبلها قد أحدث فيها بعض التغيير حيث ظهر الاهتمام بالمعلومات والجانب العملي واضحا في مقرراتها.

ويدرس طلبة الثانويات حاليا المناهج التالية [١٣- ١٦]:

١- الصف الأول الثانوي : مبادئ الحاسب والمعلومات و ويحوي المفردات التالية :

- مكونات الحاسب المادية
- البيانات و أنواعها و إدخالها و إخراجها
- بيئة الحاسب وحماية الأجهزة والبرمجيات
- نظم وقواعد المعلومات

٢- الصف الثاني الثانوي (جميع التخصصات) : الحاسوب ونظم المعلومات ، ويحوي المفردات التالية :

- تمثيل البيانات داخل الحاسوب و الجداول
- نظم المعلومات والإدارة الحديثة
- قواعد البيانات

٣- الصف الثالث الثانوي(جميع التخصصات) :مقدمة إلى البرمجة ،ويحوي المفردات التالية :

- البرمجة :ماهيتها وأهميتها
- لغة البرمجة بيسك
- المتغيرات والتعابير الرياضية والمنطقية
- التعامل مع البيانات
- حلقات التكرار
- التحكم في سير البرنامج
- الدوال
- المصفوفات (المنظومات )
- البريمجيات (البرامج الفرعية)

ويدرس الطلاب مادة الحاسب بمعدل حصتين في الأسبوع، أي ٤٨ ساعة في السنة.

أما مناهج الحاسب في الرئاسة العامة لتعليم البنات الحالية ( وهي غير إلزامية )، فإنها مستلة عن مناهج الوزارة كما أنها تقوم حاليا بمراجعة هذه المناهج ومحاولة تطويرها [٤ ، ص ص ٤٣-٤٧].

**ثانيا: نتائج المقابلات الشخصية**

**واقع المعلمين ومشكلات تدريس الحاسب**

تمثل قضية معلم الحاسب الآلي مشكلة كبيرة واجهت ولا تزال تواجه وزارة المعارف، فمع ازدياد عدد خريجي الحاسب الآلي ،إلا أن معظمهم يتجهون إلى مجالات أخرى غير التدريس نظرا لزيادة الطلب على المتخصصين في الحاسب الآلي في القطاعين الحكومي والخاص. ويضاف إلى مشكلة عدم توافر معلمي الحاسب الآلي ضعف

إعدادهم من الناحية التربوية ، فمعظمهم متخصصون في علوم أو هندسة الحاسب الآلي ، ويقل عدد معلمي الحاسب الآلي المؤهلين تربويا بسبب ندرة الكليات التي تعدهم ،إذ تعتبر كلية التربية التابعة لجامعة الملك سعود بالرياض المصدر الوحيد لهذه الشريحة.

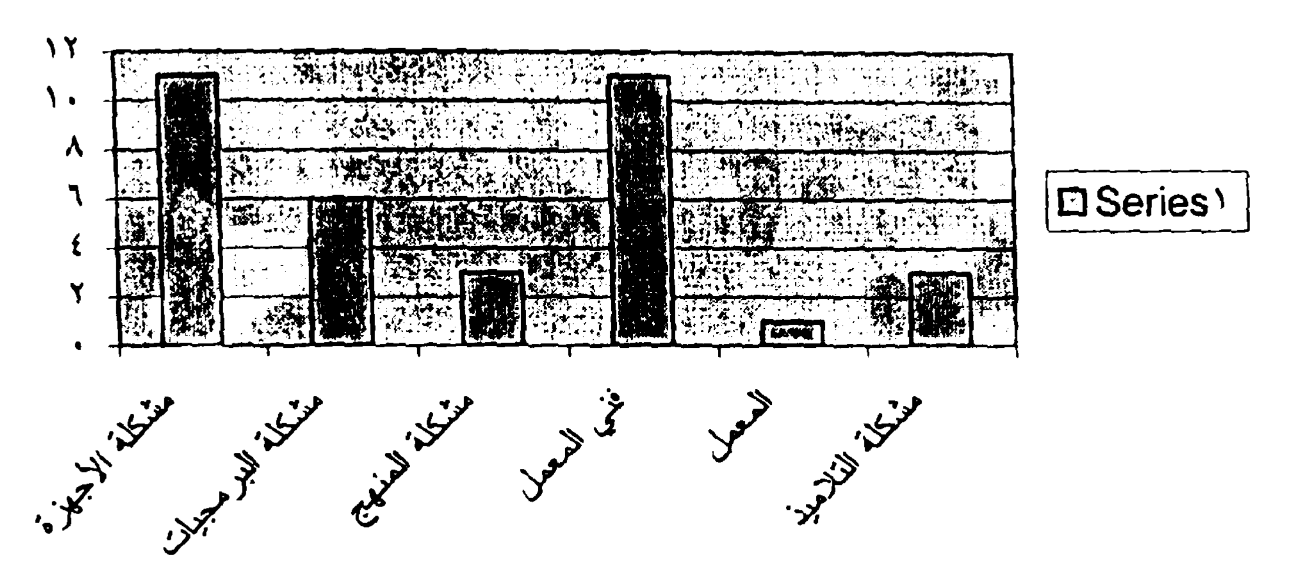
أما معلمو المناهج الأخرى فلا يزالون بعيدين عن الحاسب الآلي ، والشعور العام في المدارس الثانوية أن معلم الحاسب الآلي هو الشخص الوحيد في المدرسة الذي له علاقة بالحاسب الآلي.

ويتضح من بيانات البطاقة المسحية التي ملئت بواسطة معلمي الحاسب الآلي في مدارس عينة الدراسة أن في بعض المدارس معلم بنصف نصاب (مشارك مع مدرسة أخرى)، ومدارس بها معلم حاسب، وثالثة بها معلم بنصاب كامل وآخر بنصف نصاب، و أحسنها حالا تلك المدارس التي تضم معلمين أساسيين للحاسب.

ويتبين أيضا من نتائج المقابلة الشخصية أن ٧١.٢ ٪ من المعلمين هم من خريجي علوم الحاسب الآلي، و ٥٪ مؤهلون في هندسة الحاسب الآلي، و١٣.٤٪ مؤهلون في الحاسب التعليمي، وبقية العدد (١١.٤ ٪) ليس لديهم مؤهلات في الحاسب الآلي، ولكنهم أخذوا دورات تدريبية فيه فعينوا معلمين للحاسب الآلي.

وتتراوح خبرة معلمي الحاسب الآلي من سنة واحدة إلى خمس عشرة سنة، ومعظمهم قد حصل على دورات تدريبية في الصيانة والشبكات.

أما بالنسبة للمشكلات التي يعاني منها تدريس الحاسب الآلي، فقد تبين أن هناك ست مشكلات رئيسة تعاني منها المدارس، و ويوضح شكل رقم ١ المشكلات حسب رأي أفراد العينة .




**شكل رقم ١. المشكلات التي يعاني منها تدريس الحاسب الآلي**

ويتضح من شكل رقم ١ أن أكبر مشكلة تعاني منها المدارس حسب رأي أفراد العينة ، هي مشكلة الأجهزة ، وقد تمثلت هذه المشكلة في قدم كثير من الأجهزة من جهة وقلة عددها من جهة أخرى.

وبالإضافة إلى مشكلة قدم الأجهزة وعدم مسايرتها للتطبيقات الحاسوبية الحديثة ، فإن المدارس تئن من مشكلة أخرى قد لا تقل عن المشكلة الأولى وهي ضعف أو عدم وجود الدعم الفني والصيانة لتلك الأجهزة ، فلا يستغرب أن تجد أحيانا أن نصف الأجهزة في مدرسة ما معطلة ولا تعمل بسبب عدم صيانتها. ولذلك فإن توافر فني للمعمل أصبح ضرورة ملحة يتطلبها تزايد عدد الأجهزة وكثرة الحصص الملقاة على عواتق المعلمين . يقول أحد المعلمين : " كيف أستطيع أن أقوم بصيانة الأجهزة وأنا مثقل بأربع وعشرين حصة يتخللها قليل من فترات الراحة؟!"

أما المشكلة الثالثة فهي مشكلة البرمجيات ، وتتلخص هذه المشكلة في عدم أهمية البرمجيات المقررة من جانبين : الأول : عدم انتشارها في الأوساط الاجتماعية والتجارية ،

وبالتالي فإن التلاميذ لا يرغبون التدرب عليها. الثاني : أن بعض البرمجيات (مثل لغة البيسك) ليس لها فائدة منظورة للمتعلم من الناحية التربوية ومن الناحية المهنية. وقد أشار أكثر من نصف أفراد العينة إلى عدم أهمية تدريس هذه اللغة مع اقتراح استبدالها ببرمجيات ظاهرة النفع للمتعلم.

وبعد ذلك تبقى المشكلات المتعلقة بكل من المنهج والمعمل والمتعلمين مشاكل ثانوية لا يراها غالبية أفراد العينة.

## الخبرات الدولية

تختلف خطط المعلوماتيه تبعا لاختلاف الدول ، وفي الثمانينيات الميلادية انقسمت الدول الصناعية في هذه الجانب إلى قسمين [١٧ ، ص ص ٢٣-٢٤]: القسم الأول: دول تبنت سياسات محافظة ، وهي تلك الدول التي هدفت لتعليم علوم الحاسب الآلي عبر ما يسمى بمقررات الحاسب الآلي ، ومن الدول التي تبنت هذه السياسة : اليابان ، وأستراليا ، وإيطاليا ، والنمسا ، والنرويج. أما القسم الثاني فهي دول تبنت سياسات شاملة ، والتي لم تهدف لتدريس علوم أو مقررات الحاسب فحسب ، وإنما ركزت على توظيف تقنيات المعلومات بشكل عام في تطوير التعليم وعمليات التدريس ومساندة التعلم وتقديم الحاسوب مزاوجا مع تقنيات الاتصال ضمن المناهج المدرسية المختلفة بهدف تسهيل عملية التعلم ، ومن أمثلة الدول التي تبنت هذه السياسة : بريطانيا ، وأمريكا ، وفرنسا ، وكندا. وقد حاولت الدراسة أن تتضمن دولا من كلا الاتجاهين لتكون شاملة للاتجاهات الدولية. ويستعرض الجزء التالي نتائج الدراسة في كل من أمريكا وبريطانيا واليابان. ولكي تكون الصورة واضحة عرضت أنظمة التعليم باختصار في كل من تلك الدول الثلاث قبل عرض نتائجها.

## نظام التعليم الأمريكي ونتائج الدراسة الميدانية

### أولا: نظام التعليم والتعليم التقني

ينقسم نظام التعليم العام الأمريكي إلى مستويين: المستوى الأول: ابتدائي elementary والتي يدخل فيها التلاميذ من الصف الأول إلى الصف السادس، وقد يكون ضمنها تمهيدي أو حضانة. أما المستوى الثاني فهو: ثانوي secondary ، والتي يدخل فيها التلاميذ من الصف السابع إلى الصف الثاني عشر، وقد يمنح فيها بعض الطلاب درجة الدبلوم العالي بعد أخذ بعض المقررات الإضافية. كما أن هناك تقسيما داخليا في بعض الولايات وذلك بإضافة مرحلة ثالثة بين المرحلتين وهي المرحلة المتوسطة middle or junior high school ، وقد انتشر التقسيم الأخير في كثير من الولايات في السنوات الأخيرة [١٨ ، ص ٣].

و جميع الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية يمكنهم بل يجب عليهم الالتحاق بالمدارس الحكومية أو الخاصة عندما يبلغون السادسة من العمر، وتفيد الإحصاءات الرسمية أن معدل انضمام الطلاب إلى المدارس حتى سن خمس عشرة سنة ١٠٠٪.

وعلى الرغم من أن معظم التلاميذ يذهبون إلى المدارس الحكومية public schools ، إلا أن هناك مدارس خاصة تهتم بالتعليم الديني أو تتيح للتلاميذ فرصا أوسع ومرونة أكثر.

أما بالنسبة للمناهج فإنها منظمة ومعدة في المرحلة الابتدائية، وهي أقل تنظيما وأكثر مرونة في المرحلة الثانوية، وإن كانت المناهج تعد من قبل الولاية والمنطقة، إلا أن هناك معايير وطنية لكل منهج national standards على مستوى الدولة تصدر عن وزارة التربية يجب على المدارس أن توصل المتعلمين إلى هذه المعايير.

فبالرغم من أن تفاصيل تعليم الحاسب والمعلومات متروكة للولايات، إلا أن مكتب تقنيات التعليم في وزارة التربية يعد خططا عامة تسير عليها الولايات، وكان آخر

هذه الخطط هي الخطة الوطنية لتقنيات التعليم e-learning والتي أطلقت في شهر ديسمبر من عام ٢٠٠٠ م. و قد حددت هذه الخطة خمسة أهداف لها، وهي:

١- جميع المتعلمين والمعلمين سيمكنون من الدخول لتقنية المعلومات في فصولهم ومدارسهم ومجتمعاتهم ومنازلهم.

٢- جميع المعلمين سيمكنون من استخدام التقنية بكفاءة لمساعدة تلاميذهم لتحصيل مستوى أكاديمي متقدم.

٣- جميع المتعلمين سيكون لديهم مهارات تقنية وثقافة معلوماتية.

٤- البحوث والتقويم ستطور النسخ الجديدة من التطبيقات التقنية في التعليم والتعلم.

٥- المحتوى الرقمي وتطبيقات الشبكات سوف تحدث التدريس والتعلم.

وقد قام المكتب بتفصيل هذه الأهداف إلى خطط واستراتيجيات لتنفيذها في الواقع وحمل جميع المستويات (الدولة، و الولاية، و المنطقة، والمدارس المحلية، وأولياء الأمور) مسؤولية تنفيذ هذه الخطة التقنية [١٩، ص ص ١-٥].

**ثانيا: نتائج البطاقة المسحية**

**واقع الأجهزة والمعامل**

اتضح من هذه الدراسة أن عدد معامل الحاسب في الثانويات الأمريكية يتراوح بين عشرة إلى أربعة عشر معملا، بالإضافة إلى تزويد مكتبة المدرسة والفصول الدراسية بأجهزة حاسب، وجميع المعلمين لديهم أجهزة حاسب شخصية في مكاتبهم (فصولهم). وعدد الأجهزة يتراوح بين ١٥٠ إلى ٢٠٠ جهاز في المدرسة الواحدة، ومتوسط عدد الأجهزة لكل مائة طالب عشرون جهازا (أي خمسة طلاب لكل جهاز)، وهذه الأجهزة جميعا من الأنواع الأصيلة غير المجمعة، وتتراوح سرعاتها بين ١٠٠ إلى ٥٠٠ ميجا هيرتز.

أما الطابعات فتتراوح أعدادها بين ١٥ إلى ٢٥ طابعة غالبتها ليزرية غير ملونة. وجميع المدارس الأمريكية متصلة بشبكة الإنترنت ، كما أن جميع المعلمين والطلاب ممكنون من استخدم الإنترنت في المدرسة و لديهم بريد إلكتروني ممنوح من قبل المنطقة التعليمية. بالإضافة إلى هذه الأجهزة يتوافر في كل مدرسة جهاز (أو أكثر) للعرض الآلي data projector ، وجهاز (أو أكثر) ماسح ضوئي scanner .

## واقع البرمجيات

تنقسم البرمجيات في المدارس الأمريكية التي طبقت عليها الدراسة إلى ثلاثة أقسام:

١- برمجيات تعليم مقررات الحاسب ، وتتمثل في دراسة عن تقنية الحاسب الآلي والبرمجة ، وهذه ليست مقررة على جميع الطلاب بل على المتخصصين في الحاسب فحسب.

٢- برمجيات لتعليم المقررات المختلفة وتختلف اختلافا واسعا نظرا لأن معلمي المقررات هم الذين يختارونها أو يعدونها ، ولذلك فهي تختلف باختلاف المعلمين. وتتمثل غالبا إما ببرمجيات تعليمية مخصصة لتعليم تلك المواد يحصل عليها المعلم من الشركات المتخصصة المنتجة للبرمجيات التعليمية -و هي كثيرة في أمريكا- أو برمجيات توليدية يقوم المعلم بنفسه بإعدادها.

٣- برمجيات الإنترنت ، و تعد من قبل بعض الجهات التعليمية الرسمية بما في ذلك مكتب تقنيات التعليم في وزارة التربية ، أو يقوم المعلم باختيارها من مواقع شركات إنتاج برمجيات الإنترنت والتعليم الإلكتروني (الافتراضي) virtual learning ، وقد بدأت تنتشر بكثرة في شبكة الإنترنت بجميع اللغات ، ومن أكثرها اللغة الإنجليزية.

### واقع المناهج

بالرغم من أن الحكومة الأمريكية المركزية (الفيدرالية) قد قررت أن يستخدم الحاسب الآلي من قبل جميع المعلمين عبر جميع المناهج الدراسية، إلا أن هناك مهارات أساسية فرضت الحكومة الأمريكية إكسابها لجميع المتعلمين، وعلى الولايات والمناطق والمدارس اختيار طريقة إكساب هذه المهارات. وتختلف هذه المناهج أيضا تبعا لاختلاف المعلمين.

وفي مدارس العينة وجد أن هناك نوعين من المناهج:

١- مناهج مقررات الحاسب، وتحتوي هذه المقررات على البرمجة (بيسك أو لوغو)، وتطبيقات الحاسب، وهي: منسقات الكلمات، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات، وبرمجيات العرض، وبرمجيات النشر (غالبا مجموعة مايكروسوفت)، و من أكثر الكتب استخداما في مدارس العينة كتاب: *تبسيط الحاسب* *Computer Simplifying* المعد من قبل شركة مايكروسوفت والذي ترجم لعدة لغات منها اللغة العربية.

٢- مناهج الحاسب المضمنة في المواد المختلفة، وهي ليست مناهج مستقلة، وإنما عبارة عن موضوعات من هذه المواد تدرس عبر الحاسب الآلي ليكسب التلاميذ فائدتين: الأولى معلومات ومهارات حاسوبية، والثانية دراسة هذه الموضوعات بطريقة شيقة.

### ثالثا: نتائج المقابلات الشخصية

#### واقع المعلمين ومشكلات تدريس الحاسب

اتضح من نتائج المقابلات الشخصية مع أفراد عينة هذه الدراسة أن ٩ معلمين (٧٥٪) لا يحملون مؤهلات حاسب آلي في الأصل، وإنما كانوا معلمين لإحدى المواد، وبعد أخذ دورات تدريبية أصبحوا معلمي حاسب آلي، كما يتضح أن كل أفراد العينة قد أخذوا ويأخذون دورات تدريبية بمعدل مرة واحدة على الأقل كل سنة. وبالرغم من أن

غالبية أفراد العينة (١١) ٩٢٪ قد قاموا بتدريب زملائهم على الحاسب الآلي، إلا أنهم جميعا ذكروا أن ذلك تطوعا منهم ولم يكن يطلب منهم بطريقة رسمية ؛ أما معدل الحصص الأسبوعية فإنها تتراوح بين ٢٠ و ٢٥ حصة في الأسبوع (٤٠ دقيقة للحصة الواحدة).

ومن خلال المقابلة الشخصية يتضح أن الحاسب الآلي يدرس في أمريكا في الغالب بالطريقة التالية: عرض من قبل المعلم عن طريق جهاز العرض الآلي data projector ، ثم مباشرة الأجهزة من قبل المتعلمين بطريقة فردية يتاح خلالها للمتعلمين فرصة الاستفسار والأسئلة ويختم الدرس بتقويم بسيط للمهارات المقدمة في الدرس.

أما بالنسبة للمشكلات التي يعاني منها تدريس الحاسب الآلي حسب رأي أفراد العينة ، فقد تبين أنه لا يوجد مشكلات تتعلق بالموارد المالية أو بعدم توافر الأجهزة المتطورة أو الحصول على الدعم المطلوب، بل إن النتائج تشير إلى عكس هذا ، فالمديرون يشتكون من عدم استخدام الأجهزة من قبل جميع المعلمين. لكن تبقى بعض المشكلات المتعلقة بتدريس الحاسب كما يراها أفراد العينة، وهي: مشكلات: الصيانة، وعدم توافر فني حاسب، وعدم توافر المناهج والبرمجيات المناسبة.

## نظام التعليم البريطاني ونتائج الدراسة الميدانية

### أولا: نظام التعليم والتعليم التقني

تنقسم مدارس التعليم العام في بريطانيا إلى ثلاثة أقسام: الابتدائي : من سن الخامسة إلى سن الحادية عشرة، و الثانوي : من سن الثانية عشرة إلى سن الخامسة عشر، والكلية: من سن السادسة عشر إلى سن السابعة عشر أو الثامنة عشر (حسب سرعة المتعلم). والتعليم في بريطانيا إجباريا بين سن الخامسة وسن السابعة عشر أو الثامنة عشر (حسب سرعة المتعلم).

يهدف التعليم العام البريطاني الجديد الذي قرر عام ١٩٩٠ م إلى توفير نظام تعليم موحد كمحاولة لإصلاح النظام التعليمي ، وينقسم التعليم العام إلى أربع مراحل رئيسة key stages ، وتقسيمها على النحو التالي: المرحلة الأولى KS1 ؛ تبدأ بعد أن يكمل الطفل السنة الخامسة من العمر وتنتهي عندما يكمل معظم التلاميذ سن السابعة ؛ المرحلة الثانية KS2 تبدأ بعد دخول سن الثامنة وتنتهي عندما يكمل معظم التلاميذ سن الحادية عشرة ؛ المرحلة الثالثة KS3 تبدأ عند دخول المتعلم سن الثانية عشر وتنتهي عند إكمال معظم التلاميذ سن الرابعة عشر ؛ المرحلة الرابعة KS4 تبدأ عندما يدخل التلاميذ سن الخامسة عشر وتنتهي عندما يكون معظم الطلاب أكمل التعليم الإجباري (مابين سن السابعة عشر و الثامنة عشر).

وتقوم فلسفة هذا النظام على تقسيم هذه المراحل إلى مستويات متفرعة من هذه المستويات، ومن ثم تقسيم المتعلمين كمجوعات في هذه المستويات حسب مستوياتهم الدراسية في كل مادة على حدة بغض النظر عن مجموعته في المواد الأخرى. فقد يكون المتعلم مع مجموعة معينة في مادة العلوم ويكون مع أخرى أعلى منها في مادة اللغات، ومع ثالثة أقل منها في مادة تقنية المعلومات والاتصالات، وذلك حسب ما يراه معلم كل مادة، فتطور المتعلم في مادة معينة لا يرتبط إطلاقا بتطوره في المواد الأخرى [٢٠].

وتعتبر المناهج الوطنية البريطانية National Curriculum تطبيقا عمليا لهذه الفلسفة. ومثالا فريدا لمركزية وعدم مركزية المناهج، فلئن كانت هذه المناهج موحدة تماما في جميع المدارس البريطانية ويجب على كل مدرسة تطبيقها ، نجد في المقابل أن كيفية تحقيق هذه المناهج متروكة تماما للمدارس والمدرسين. وعلى الرغم من أن معظم التلاميذ يذهبون إلى المدارس الحكومية public schools ، إلا أن هناك مدارس خاصة تهتم بالتعليم الديني أو تتيح للتلاميذ فرصا أوسع ومرونة أكثر.

وتعتبر بريطانيا أنموذجا للدول التي تبنت الخطط الشاملة لإدخال المعلوماتية في التعليم، وقد كانت البداية في عام ١٩٧٣ م حين صدور التقرير المسمى "تقرير المستقبل" من مجلس تقنيات التعليم الذي قرر أن "الحاسب سيسبب ثورة في التعليم في العشر سنوات القادمة على الرغم من استمرار غلاء ثمنه." وفي عام ١٩٨٠م ظهر برنامج سمي "برنامج الإلكترونات التربوية" وكان يهدف إلى تطوير المناهج بما يتوافق مع التعليم المعلوماتي وتدريب المعلمين على استخدام الحاسوب بالإضافة إلى تجهيز وتطوير البرمجيات التعليمية في المدارس [٢١].

أما بالنسبة للأجهزة، فقد وضع لها خطة عام ١٩٨١ م حيث تم تجهيز كل المدارس الثانوية الإنجليزية بجهاز حاسب خلال عام واحد إذ لم يكن متوافرا بها من قبل، وقد كانت تكاليف تلك الأجهزة تدفع مناصفة بين نقابة المعلمين من جهة والمدارس وإدارات تعليمها من جهة أخرى. وقد اشترط في تلك الأجهزة أن تكون بريطانية الصنع، وهذا يعني انحصار الخيار بين أجهزة BBC و RM ، وهي الأشهر من بين الحواسيب البريطانية آنذاك والتي كانت مطابقة للمواصفات التعليمية، وكان مجموع الأجهزة التي زودت بها المدارس في تلك السنة ٦٥٠٠ جهاز.

سمي عام ١٩٨٢م عام "المعلوماتية" في بريطانيا في محاولة لنشر ثقافة حاسوبية وطنية عبر المناهج المدرسية، وكان التوجه آنذاك نحو التحول من مقررات الحاسب الآلي computer studies courses حيث الدراسة "عن الحاسوب" إلى تقنية المعلومات عبر المناهج الدراسية IT across all curriculum حيث الدراسة "عبر الحاسوب."

وفي عام ١٩٨٥م كان الاهتمام منصبا على البرمجيات التعليمية، إذ تحملت الحكومة البريطانية نصف تكاليف إنتاج تلك البرمجيات، بينما تحملت المدارس وإدارات تعليمها النصف الباقي، تبع ذلك خطة "الوسيط" عام ١٩٨٦م حيث زودت المدارس

بإمكانية الاتصال الإلكتروني عبر خطوط الهاتف. وقد استمر دعم الحكومة للبرمجيات التعليمية منذ ذلك الوقت وحتى الوقت الحاضر [٢١].

وفي بداية التسعينيات كان هناك أكثر من نوع من أجهزة الحاسبات الشخصية في كل مدرسة، وقد كان بعضها مرتبطا بشبكة محلية داخل معمل المدرسة. كما شاع استخدام البرمجيات التوليدية generic software نظرا لسهولة استخدامها والتدريب عليها وانخفاض سعرها. أما في أواسط التسعينيات، فقد انصب تركيز المدارس على تدريب المعلمين داخل المدارس وليس في الجامعات كما كان سابقا، إذ عملت سياسة وطنية لتدريب جميع المعلمين في المدارس، ذلك أن جميع المناهج باتت تستلزم مواد حاسوبية رئيسة ضمن مفرداتها، واعتبر استخدام الحاسب الآلي جزءا رئيسا من الخبرة المطلوبة من المعلم البريطاني، وقد كان تجاوب الجامعات وكليات إعداد المعلمين مناسبا إذ أن جميع الجامعات البريطانية قد غيرت مفردات إعدادها لتناسب "معلم عصر المعلوماتية" [٢٢].

وفي عام ١٩٩٥م وجه الاهتمام نحو توظيف الشبكات في التعليم والتدريس، إذ زودت المدارس بخطوط اتصال شبكي، تبع ذلك التركيز على الإنترنت وتوصيلها إلى المدارس، حيث كان يجب أن تكون جميع المدارس مرتبطة بالإنترنت في عام ٢٠٠٠م [٢٢].

### ثانيا: نتائج البطاقة المسحية

#### واقع الأجهزة والمعامل

يتراوح عدد المعامل في مدارس العينة البريطانية بين واحد وخمسة معامل حسب حجم المدرسة، وغالبية معلمي المواد الدراسية يملكون حاسبا شخصيا في مكاتبهم (فصولهم)، كما أن المكتبات ومصادر التعلم مزودة أيضا بعدد قليل (بمتوسط خمسة أجهزة) من الأجهزة الشخصية، كما أن جميع المدارس مزودة بخدمة الإنترنت التي يستفيد منها الطلاب والمعلمون على حد سواء. ولكن هذا الاستخدام ليس من ضمن

المناهج الصفية، كما أن ليس جميع المعلمين لديه القدرة على استخدام الإنترنت، ولم تبدأ جميع المدارس البريطانية بمنح بريد إلكتروني إلا لمجموعة بسيطة من الطلبة والراغبين من المعلمين. وعدد أجهزة الحاسب يتراوح بين ١٠٠ إلى ٥٠٠ جهاز بحسب حجم المدرسة، ومتوسط عدد الأجهزة لكل مائة طالب ١٢.٥ جهاز (أي ثمانية طلاب لكل جهاز)، وغالبية هذه الأجهزة حديثة بسرعات عالية (٦٠٠ ميقا هيرتز فأكثر)، كما أن هناك اتجاها كبيرا لدى المدارس البريطانية بالتوسع باستخدام الحاسبات الصغيرة laptop، حيث تمثل نسبة الأجهزة الصغيرة في المدارس نسبة تتروواح بين ١٠ و ٢٠ ٪. أما الطابعات، فإن أعدادها تتراوح بين ١٠ و ٥٠ طابعة ليزرية ونقطية.

### واقع البرمجيات

تسيطر تطبيقات الحاسب على نوعية البرمجيات المستخدمة في المدارس البريطانية، ومن أشهر هذه التطبيقات مجموعة مايكروسوفت المشهورة، ولا توجد برمجيات لغات البرمجة في المدارس البريطانية نظرا لإلغائها من مناهج المدارس. وتشير نتائج البطاقة المسحية في مدارس العينة إلى أن المدارس البريطانية تستخدم هذه البرمجيات بشكل كبير في مواد تقنية المعلومات والاتصالات وفي بقية المناهج المدرسية في تطبيقات وتمارين من مفردات هذه المناهج. كما أن هناك بعض البرمجيات التعليمية المخصصة في تدريس بعض المناهج في بعض المدارس، والتي يقوم المعلمون باختيارها إذا رأوا أنها تتوافق مع أهداف ومفرداته المنهج.

### واقع المناهج

تعتبر بريطانيا أول دولة تدخل منهجا باسم تقنية المعلومات والاتصالات (ICT) information and communication technology، و تقنية المعلومات والاتصالات

هي أحد المناهج الوطنية البريطانية National Curriculum ، وتشمل الأهداف والخطوط العريضة لتقنية المعلومات والاتصالات والمستوى الذي يجب أن يصل إليه كل متعلم في هذا المجال. وتنقسم مناهج تقنية المعلومات والاتصالات في بريطانيا إلى قسمين:

القسم الأول: منهج باسم تقنية المعلومات والاتصالات وقد حددت المناهج الوطنية أهدافا لهذا المنهج على ثمانية مستويات، وهي [٢٣، ص ٤١]:

١- يجب أن يستكشف المتعلمون المعلومات من مصادر مختلفة: صور، ونصوص، وأصوات.

٢- يجب أن يستخدم المتعلمون تقنية المعلومات والاتصالات لتنظيم وتصنيف المعلومات لعرض نتائجهم، وذلك بإدخال، وحفظ، واسترجاع المعلومات، وكذلك لتعميم وتسجيل أعمالهم حيث يتبادلون ويشاركون بعضهم بعضا.

٣- يجب أن يستخدم المتعلمون تقنية المعلومات لحفظ المعلومات ولاستخدام المكان المناسب للمعلومات بعد الاستقصاء، ويجب أن يستخدموها لتعميم و تطوير وتنظيم وعرض أعمالهم مع المشاركة فيما بينهم.

٤- يجب أن يفهم المتعلمون الحاجة للاهتمام بصياغة الأسئلة عند جمع وأخذ ومناقشة المعلومات، ويجب أن يتبين لهم أن المعلومات الضعيفة تؤدي إلى نتائج أضعف.

٥- يجب أن يكون المتعلمون قادرين على انتقاء المعلومات التي يحتاجونها لأهداف مختلفة، وكذلك يكونون قادرين على التأكد من صلاحية هذه المعلومات.

٦- يجب أن يكون المتعلمون قادرين على تطوير وتنقيح أعمالهم من أجل رفع كفاءتها باستخدام معلومات من مصادر مختلفة.

٧- يجب أن يستطيع المتعلمون دمج المعلومات المعتمدة على تقنية المعلومات والاتصالات مع مصادر المعلومات الأخرى.

٨- يجب أن يعتمد المتعلمون على أنفسهم باختيار مصادر المعلومات وأدوات تقنية المعلومات والاتصالات من أجل إنتاج مهام معينة.

القسم الثاني: دمج تقنية المعلومات والاتصالات مع المناهج المختلفة، وقد حددت المناهج الوطنية أهدافا لهذا الدمج هدفين رئيسين [٢٣، ص ٣٦]:

٩- يجب أن يعطى المتعلمون فرصا متعددة لتطبيق وتطوير مهاراتهم في تقنية المعلومات والاتصالات من خلال استخدام أدوات تقنية المعلومات والاتصالات لدعم تعلمهم لجميع المناهج (ماعدا التربية الرياضية في المستوى الأول والثاني).

١٠ - يجب أن يعطى المتعلمون فرصا متعددة لدعم أعمالهم، وذلك بإعطائهم القدرة على:

- البحث في مصادر معلومات مختلفة، وانتقاء المعلومات التي يحتاجونها مع تطوير قدرتهم على الاستفهام عن ضبط هذه المعلومات.
- تطوير أفكارهم باستخدام أدوات تقنية المعلومات والاتصالات لضبط أعمالهم.
- المشاركة وتبادل المعلومات بين المتعلمين بطريقة مباشرة وبطريقة إلكترونية.
- مراجعة و تعديل وتقويم أعمالهم من أجل أن ينعكس هذا على كفاءة هذه الأعمال.

## ثالثا: نتائج المقابلات الشخصية

### واقع المعلمين ومشكلات تدريس الحاسب

يتبين من نتائج المقابلات الشخصية مع أفراد عينة هذه الدراسة أن جميع معلمي تقنية المعلومات والاتصالات ليسوا متخصصين أصلا في الحاسب الآلي وإنما كانوا معلمين لأحد التخصصات، وبعد أخذ دورات (وتدريب الذات أحيانا) أصبحوا معلمين لتقنية

المعلومات والاتصالات، ويتضح أنهم جميعا يأخذون دورات تدريبية مرة واحدة على الأقل كل سنة. وجميعهم قد قاموا بتدريب زملائهم على استخدام الحاسب في تدريس موادهم في أثناء اليوم الدراسي أو بعد انتهاء الدوام الدراسي. ومعدل الحصص التي يدرسونها يتراوح بين ١٢ و ٣٠ حصة (٥٠ دقيقة للحصة الواحدة).[٥]

ومن خلال المقابلة الشخصية اتضح أن الحاسب الآلي يدرس في بريطانيا بطرق متباينة، ولكن أشهر الطرق المستخدمة هي عرض الموضوع من قبل المعلم، وطرح مشكلة، ومن ثم تكليف المتعلمين بحل هذه المشكلة، وقد تمتد المشكلة لأكثر من درس، أو قد يكلف المتعلمين بمشروع معين (فرادى أو مجموعات) وفي النهاية يقوم المعلم بتقويم تعلم التلاميذ للموضوع أو المشروع.

أما بالنسبة للمشكلات التي يعاني منها تدريس الحاسب الآلي كما يراه أفراد العينة، فهي المشكلة المالية تليها مشكلة عدم وجود الوقت الكافي لتدريس مناهج تقنية المعلومات والاتصالات يليها عدم توافر فني أجهزة وبرمجيات في المدرسة، ثم عدم توافر معامل كافية.

## نظام التعليم الياباني ونتائج الدراسة الميدانية

### أولا: نظام التعليم والتعليم التقني

يعتبر نظام التعليم العام في اليابان مثالا جيدا للأنظمة شديدة المركزية، إذ أن جميع مدارس التعليم العام تدار وتشغل من قبل وزارة التربية التي يطلق عليها مونبوشو Monbusho ، وفي كل منطقة يوجد مجلس تعليمي تابع للمونبوشو يسيطر على جميع

٥ بعض المعلمين يدرس نظاما جزئيا وبعضهم يدرس تقنية المعلومات والاتصالات بالإضافة إلى تدريس مادته الأصلية.

المدارس، وفي بعض المناطق يسيطر هذا المجلس على المدارس الثانوية؛ أما المدارس الابتدائية والمتوسطة، فإن المجلس المحلي هو الذي يسيطر عليها [٢٤، ص ص ٢-٣].

ويتبع التعليم في اليابان نظام ٦-٣-٣: أي ست سنوات للمرحلة الابتدائية Shogakko، وثلاث سنوات للمرحلة المتوسطة Chugakko، وثلاث سنوات للمرحلة الثانوية Kotogakko. والتعليم في اليابان إجباري من عمر ست إلى خمس عشرة سنة (أي المرحلتين الابتدائية والمتوسطة) [٢٥، ص ١٣].

ومعظم المتعلمين في اليابان يلتحقون بالمدارس الحكومية، وتشير إحصاءات المنبوشو إلى أن ٩٩٪، و ٩٣.٨٪، و ٧٠.٦٪ من المتعلمين يلتحقون بالمدارس الحكومية في المراحل الثلاث على التوالي [٢٤، ص ص ١-٢].

أما بالنسبة للمناهج، فإنها تعهد و تؤلف كاملة من قبل وزارة التربية لجميع المراحل الثلاث في جميع مدارس الدولة، وتتاح الفرصة للقطاع الخاص لطباعتها وبيعها.

وقد بذلت الحكومة اليابانية أموالا ضخمة لتمكن المدارس من الحصول على أكبر قدر ممكن من أجهزة الحاسب الآلي و بطريقة مخططة-ربما أفضل من أي دولة أخرى، حيث قامت "الهيئة اليابانية لتشجيع تقنية التعليم" بإعداد تقارير سنوية شاملة لمتابعة ودراسة المشاكل التي تواجه تطبيق المعلوماتية في التعليم، و ذلك في الأعوام من ١٩٨٥ حتى ١٩٨٩م، و هي الفترة التي تحددت بها معالم تخطيط و تطوير تقنية المعلومات التعليمية في اليابان. و منها إصدار الإدارة المحلية للإصلاح التربوي (NECR) أربعة تقارير مهمة أوضحت فيه التحديات التي تواجه المدارس اليابانية.

التقرير الأول يشرح الحاجة إلى اختبار الطريقة التي يمكن للمدارس أن تواكب زيادة هيمنة المعلوماتية على المجتمع؛ وذهب التقرير الثاني لتحديد ثلاثة أساسات لتعامل المدارس مع المعلوماتية و هي: تشجيع الحماس نحو المعلوماتية. والاستفادة من القدرة الكامنة لتقنية المعلومات، وتقليل الآثار السلبية و زيادة الفوائد الإيجابية من تقنية

المعلومات. و قد ركز التقرير الثالث على وضع مواصفات للمناهج الدراسية ، كما أبرز التقرير الحاجة إلى إدخال تقنية المعلومات في تدريس المناهج الدراسية ، و خصوصا في مناهج فنون الصناعة و الاقتصاد المنزلي. أما التقرير الأخير، فقد ركز على تحديد الجزء المناسب من التعليم المعلوماتي الذي يجب أن يوضع لكل مرحلة و كل منهج من مراحل ومناهج التعليم العام من الحضانة حتى نهاية المرحلة الثانوية [٢٦ ، ص ص ٢٩٤-٢٩٥].

وبعد هذه التقارير صدرت تقارير واضحة عامي ١٩٨٨م و ١٩٨٩م تحدد المعالم المستقبلية لاستخدام تقنية المعلومات في المدارس مهيأة المجتمع التعليمي للتغير الذي سيحدث في فلسفة التدريس وطرق التدريس المترتبة على تطبيق التعليم المعلوماتي عبر جميع المناهج المدرسية و التغير الذي سيحدثه في بيئة التعلم و مهارات التفكير المطلوبة.

وفي بداية التسعينيات ١٩٩١-١٩٩٢ م كانت النتيجة لهذه الإرهاصات أن أصدرت وزارة التربية اليابانية مناهج جديدة أطلقت عليها "مقررات الدراسة." و التي تدور حول "عالمية الثورة المعلوماتية." و يمكن تلخيص أهداف هذه المقررات الجديدة بما يلي [٢٧ ، ص ٣٦]:

١- تمكين المتعلمين من التعامل مع تقنية المعلومات و التآلف معها ؛

٢- تمكينهم من اختيار و انتقاء التطبيقات المعلوماتية المناسبة لأهداف مختلفة ؛

٣- إدراكهم للأبعاد الشخصية والاجتماعية لتقنية المعلومات بما في ذلك حقوق الطبع و أخلاقيات المعلوماتية.

وفي عام ٢٠٠٠ م قامت الحكومة اليابانية بمشروع تحديث جميع أجهزة الحاسب في مدارسها المتوسطة والثانوية ، كما قامت بإعداد مناهج جديدة خصصت اثنين منها للتقنية والمعلومات وهما : تقنية المعلومات ، والتصميم والتقنية ، كما شجعت جميع المعلمين على الاستفادة من هذه الأجهزة بالاستعانة بها في تدريس مناهجهم.

**ثانيا: نتائج البطاقة المسحية**

**واقع الأجهزة والمعامل**

اتضح من نتائج البطاقة المسحية أن جميع مدارس العينة مزودة بمعمل أو معملين للحاسب الآلي حسب حجم المدرسة، بالإضافة إلى تزويد مكتبة المدرسة والفصول الدراسية بأجهزة حاسب، وبعض المعلمين لديهم أجهزة حاسب شخصية في مكاتبهم. وعدد الأجهزة يتراوح بين ٥٠ إلى ١٠٠ جهاز في المدرسة الواحدة، ومتوسط عدد الأجهزة لكل مائة طالب ثمانية أجهزة (أي اثنا عشر طالب لكل جهاز)، وهذه الأجهزة جميعا من الأنواع الأصيلة غير المجمعة، وتتراوح سرعاتها بين ١٠٠ إلى ٦٠٠ ميجا هيرتز. أما الطابعات، فتتراوح أعدادها بين ٥ إلى ١٠ طابعات أغلبها ليزرية غير ملونة. ونصف المدارس اليابانية متصلة بشبكة الإنترنت؛ أما بالنسبة للمتعلمين والمعلمين فلم يمكنوا بعد من استخدام الإنترنت في المدارس.

**واقع البرمجيات**

يدرس الحاسب الآلي في التعليم الثانوي الياباني بصورة مستقلة عن المواد الأخرى، ولا يستعان به في تدريس المواد الأخرى بصورة رسمية، وإن كانت هناك بعض الاجتهادات من بعض المعلمين، وحاليا تدرس لغة البيسك مع بعض البرمجيات الأساسية في تعلم الحاسب الآلي.

**واقع المناهج**

لا يوجد مناهج خاصة بالحاسب في التعليم الثانوي الياباني، ولكن يوجد منهج يسمى: التدبير المنزلي والمهارات الصناعية، وهو يحتوي على المهارات والمعلومات الحاسوبية المقررة على تلاميذ هذه المرحلة تحت مسمى: عمليات المعلومات، وحاليا يدرس التلاميذ اليابانيون المفردات التالية:

- حياتنا والحاسب، حيث يتعرض إلى دور الحاسب في الحياة اليابانية اليومية.

- معلومات عامة عن الحاسب، ويدرس التلاميذ معلومات عامة عن الحاسب كوحدة الإدخال والإخراج والطابعة والأقراص المرنة والمدمجة.

- أساسات الحاسب، ويدرس التلاميذ فيه مهارات لوحة المفاتيح، وحفظ الملفات والتعامل معها، وعرض البيانات على الحاسب وعمليات المعلومات والبرمجة (لغة البيسك).

- مستقبل الحاسب، ويشمل الشبكات وأنواعها، والتعامل الرقمي وأمن المعلومات.

## ثانيا: نتائج المقابلات الشخصية

### واقع المعلمين ومشكلات تدريس الحاسب

بما أنه لا يوجد مقرر باسم الحاسب في مدارس اليابان فقد أجريت المقابلات مع معلمي الحاسب الآلي والمهارات الصناعية وبعض المعلمين الذين يدرسون البرمجة كجزء من هذا المقرر. وتبين من نتائج هذه المقابلات مع عينة هذه الدراسة أن ٥ معلمين (٦٣٪) لا يحملون مؤهلات حاسب آلي في الأصل، وإنما كانوا معلمي إحدى المواد، وبعد أخذ دورات تدريبية أصبحوا معلمي حاسب آلي ، كما يتضح أن كل أفراد العينة قد أخذوا ويأخذون دورات تدريبية بمعدل مرة واحدة على الأقل كل سنتين. و قد قام بعض أفراد العينة بتدريب زملائهم على الحاسب الآلي تطوعا؛ أما معدل الحصص الأسبوعية فإنها تتراوح بين ٢٢ إلى ٣٠ حصة في الأسبوع (٤٥ دقيقة للحصة الواحدة).

ومن خلال المقابلة الشخصية يتضح أن الحاسب الآلي يدرس في اليابان بالطريقة التالية: شرح الموضوع من قبل المعلم، ثم عرض صورة مبسطة لمحتويات الدرس، ثم

مباشرة المتعلمين للأجهزة بطريقة فردية يتاح خلالها للمتعلمين فرصة الاستفسار والأسئلة، ويختم الدرس بتقويم بسيط للمهارات المقدمة في الدرس.

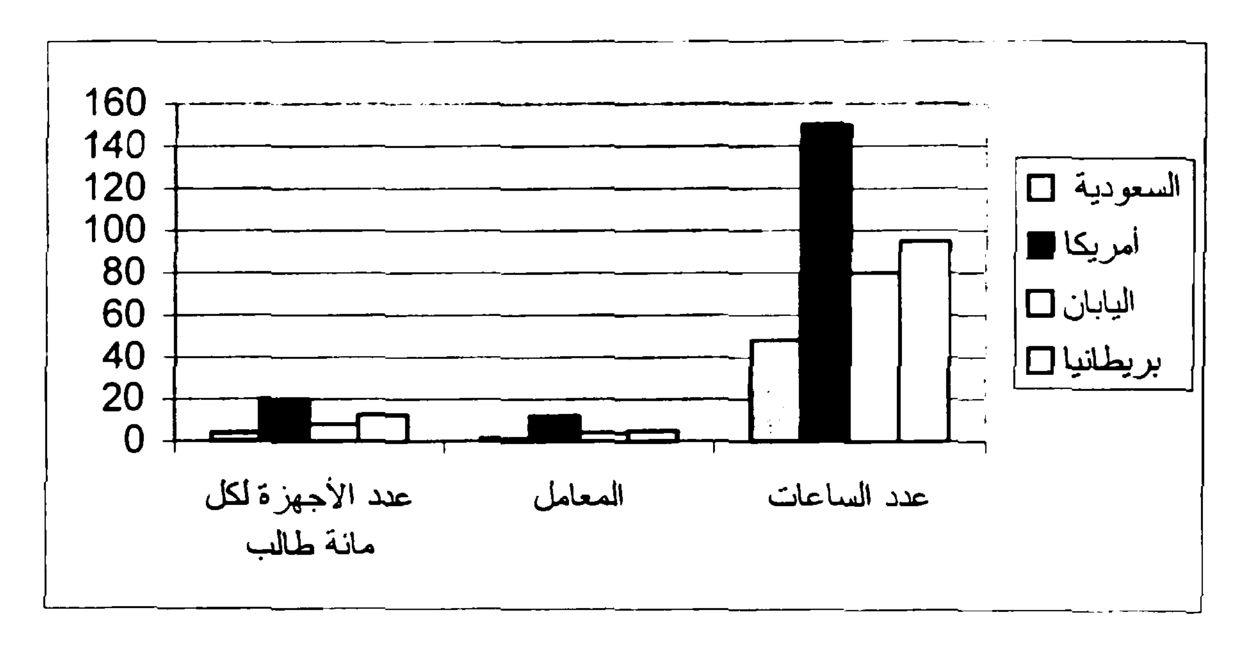
أما بالنسبة للمشكلات التي يعاني منها تدريس الحاسب الآلي كما يراها أفراد العينة، فقد تبين أن أهمها قلة الوقت المخصص للحاسب الآلي وعدم وجود البرمجيات المناسبة، ولا تشكل الأجهزة أو الدعم المالي مشكلة تذكر في المدارس اليابانية.

## مناقشة و مقارنة النتائج

يقدم هذا الجزء مناقشة للنتائج التي تم التوصل إليها من أدوات الدراسة في الدول الأربع.

### أولا: الأجهزة

يتضح من شكل رقم ٢ أن أمريكا هي أكثر الدول الأربع تفوقا في عدد أجهزة الحاسب المتوافرة في المدرسة، ومن حيث عدد المعامل المخصصة للحاسب الآلي، وعدد ساعات الحاسب والمعلومات التي يأخذها كل متعلم في السنة الواحدة. كما أن السعودية أقل هذه الدول، بل إن ما يقدم للمتعلم في السعودية من الحاسب الآلي وخدماته أقل من نصف ما يحصل عليه المتعلم الأمريكي. وبالإضافة إلى هذه المقارنة، فإن هناك خدمات حاسوبية ومعلوماتية لم تدخل مجال المقارنة لعدم وجودها في جميع دول المقارنة كخدمة الإنترنت للطلاب والمعلمين، والأجهزة الحاسوبية المساندة لتعلم الحاسب والمعلومات كالقارئ الضوئي وجهاز العرض الآلي، والذي يتبن من نتائج الدراسة أن هناك تفوقا واضحا لصالح المدارس الأمريكية.




**شكل رقم ٢. مقارنة نتائج الدول من حيث الأجهزة**

**ثانيا: البرمجيات**

تنقسم دول المقارنة في هذه الدراسة إلى قسمين من حيث البرمجيات المستخدمة. القسم الأول دول تستخدم الحاسب ضمن المناهج الدراسية المختلفة وهي أمريكا وبريطانيا، والثاني دول تستخدم الحاسب الآلي كمادة دراسية منفصلة ولا يقدم ضمن بقية المناهج وذلك في السعودية واليابان. ولذلك، فإن نوعية البرمجيات ترتبط بالطريقة التي يقدم بها الحاسب، فعندما يقدم مدمجا مع المواد الأخرى فإن التركيز يكون على تطبيقات الحاسب والبرمجيات التعليمية، أما حينما يقدم مستقلا فإن لغات البرمجة هي المهيمنة على البرمجيات المقدمة للمتعلم، وإن قدمت التطبيقات فإنها تقدم بطريقة تقنية لا ترتبط باستخداماتها في التعليم.

**ثالثا: المناهج**

ترتبط مناهج الحاسب والمعلومات بما ذكر آنفا عن الطريقة التي يستخدم بها الحاسب، ففي دول الدمج نجد أن مناهج الحاسب والمعلومات تقدم في مواضيع من داخل

المناهج الدراسية المختلفة، وإن خصصت مناهج مستقلة للحاسب، إلا أن التركيز على مايأخذه المتعلم من ثقافة ومعلومات حاسوبية في شتى المناهج الدراسية ؛ أما في دول الفصل فإن مناهج الحاسب تقدم كبقية المواد دون الارتباط ببقية المواد الأخرى. ومن النتائج الطريفة في هذه الدراسة أن الدول التي تستخدم النظام التعليمي المركزي (السعودية واليابان) تقدم الحاسب كمادة مستقلة ؛ أما الدول التي تطبق النظام المحلي (أمريكا وبريطانيا)، فتقدم الحاسب ضمن المناهج الدراسية. ويعلل الباحث ذلك ببطء القرار في الأنظمة المركزية وسهولة التغيير في الأنظمة غير المركزية، ويؤكد ذلك ماوجده الباحث في السعودية واليابان من رغبة قوية لدى المعلمين لتضمين تدريس الحاسب في جميع المناهج المدرسية، إلا أنهم لا يملكون مثل هذا التغيير، ولو كان الأمر بيديهم لربما غيروا من طريقة تدريسه وتقديمه، وهذا ما حدث في كل من أمريكا وبريطانيا إذ أن المدارس هي التي بادرت بالتغيير ومن ثم أتبع هذا -أخيرا- بقرار فيدرالي.

**رابعا: المعلمون ومشكلات تدريس الحاسب**

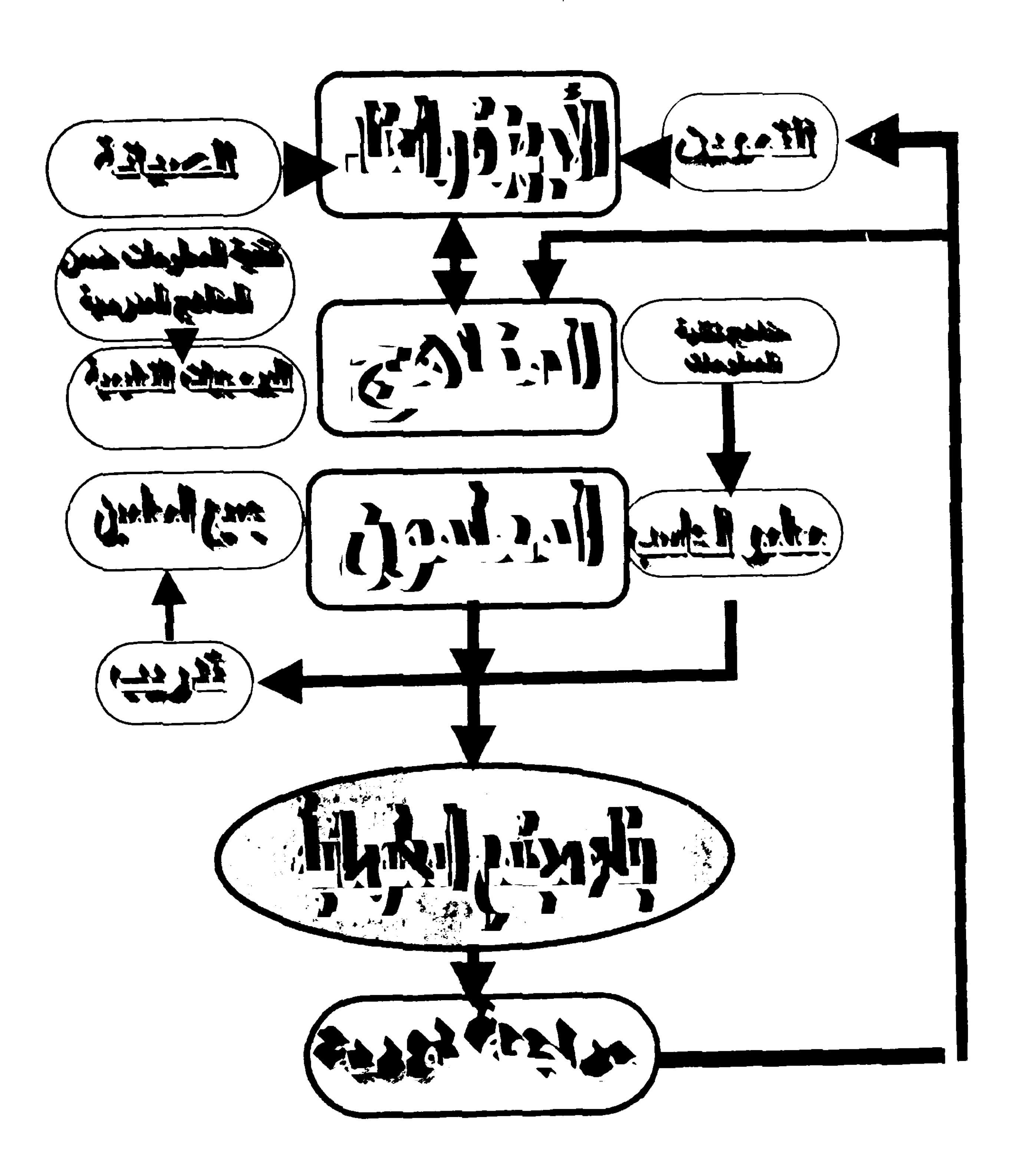
تشير نتائج هذه الدراسة إلى تشابه جميع الدول الأربع في مؤهلات معلمي الحاسب والمعلومات. ففي الغالب أن معلمي الحاسب ليسوا من المتخصصين أصلا فيه، ولكنهم معلمو مواد أخرى، وبعد أخذ دورات تدريبية أصبحوا مسؤولين عن تدريس الحاسب والمعلومات في المدرسة. ويعلل الباحث هذا بسبب اتساع الفرص للمتخصصين في الحاسب الآلي في القطاع الخاص في جميع الدول مما جعل معلمي الحاسب المتخصصين يتجهون إلى القطاع الخاص، وقد تكون هذه المشكلة وقتية نظرا للتسارع الكبير في استخدامات الحاسب في جميع المجالات، وهذا أدى إلى الفرص الكبيرة للمتخصصين في الحاسب الآلي، ويظهر أن التعليم لم يكن خيارا محببا لدى الكثير من المتخصصين في الحاسب الآلي.

وبالرغم من أن السعودية تواجه مشكلة حادة تتمثل في نقص الأجهزة والدعم المالي، نجد في المقابل أن أمريكا تواجه مشكلة معاكسة وهي عدم استثمار جميع الخدمات الحاسوبية المتوافرة في المدارس، وقد يرجع السبب إلى قلة الوقت المعطى لتعليم الحاسب الذي لا زال ينظر إليه كمادة من المواد بالرغم من أنه أصبح مهارة أساسية يجب أن تقدم كالقراءة والحساب، وأمية حديثة يجب أن تعامل كالقراءة والكتابة.

أما الطريقة التي يقدم بها الحاسب، فمن الملاحظ أن هناك ارتباطا بينها وبين أسلوب التعليم، ففي الأنظمة المركزية (اليابان والسعودية) يدرس الحاسب بطريقة تقليدية تشبه الشرح والإلقاء؛ أما في الأنظمة غير المركزية (أمريكا وبريطانيا) فإنه يدرس بطريقة العرض والعمل الفردي، وقد يكون السبب في ذلك الحرية المتروكة للمعلم في الأنظمة غير المركزية والتي تعطي المعلم حرية كبيرة في اختيار الطريقة التي يدرس بها بعكس الأنظمة المركزية التي تفرض محتوى معينا وطريقة موحدة للتدريس.

## خطة وطنية لتعليم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية

استنادا إلى الواقع الآنف الذكر لكل من الأجهزة والبرمجيات والمناهج والمعلمين في السعودية وبقية الدول الثلاث، واستفادة من خبرات تلك الدول تقدم هذه الدراسة خطة مقترحة -جديدة- لتعليم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية، وتتضمن هذه الخطة بعض الحلول المقترحة لبعض المشاكل التي يعاني منها تعليم المعلوماتية في المملكة، كما ستحاول الدراسة تصميم أنموذج حسن لإعداد الأجيال القادمة لمجتمع المعلوماتية (انظر شكل رقم ٣).



شكل رقم ٣. خطة وطنية مقترحة لتعليم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية

وهذه الخطة تدرس أهم الجوانب التي وجد أنها تؤثر على تعليم المعلوماتية في المملكة، وهي: الأجهزة والعتاد، والمناهج والمعلمين، والبرمجيات، و يستعرض الجزء التالي وضع تصور لهذه الجوانب وكيفية حل المشاكل التي يعاني تعليم الحاسوب والمعلومات في المملكة.

### الأجهزة والعتاد

تمثل أجهزة الحاسب الآلي المشكلة الأولى في المدارس، وتتمثل هذه المشكلة في قلة وعدم كفاءة تلك الأجهزة، وهي في حاجة عاجلة إلى خطة واضحة طويلة المدى لحل مشكلة مرتبطة بالحاسب الآلي منذ إدخاله للمدارس قبل أكثر من خمسة عشر عاما. وبالرغم من جهود الوزارة في محاولة حل هذه المشكلة، إلا أنها تظل دائما المشكلة الأولى والعائق الأول أمام التربية المعلوماتية.

والمتابع لخطة الوزارة الجديدة في تأمين أجهزة جديدة يرى أن المشكلة سوف تتكرر مالم تحل جذريا، إذ أنه على الرغم من تأمين هذه الأجهزة حديثا إلا أنها من فصيلة قديمة نسبيا (من فصيلة بنتيوم ٢) والتي كانت أحدث المتاح عند دراسة الواقع فأصبحت قديمة عند الانتهاء من تأمينها، ويمكن التفكير في حلول منها:

١ - تطبيق مبدأ "التموين" بدلا من "التأمين،" وهذا يعني وضع عقود طويلة الأجل (٥-١٠ سنوات)، تتلخص هذه العقود في أن تقوم الشركات الموردة بتأمين أجهزة حديثة متوافقه مع منهج (مناهج) تقنية المعلومات، ومن ثم تقوم بصيانتها (برمجيات وعتاد) طول مدة العقد، كما تقوم بتحديثها -أو استبدالها- كل ماتغيرت هذا المناهج (كل سنتين مثلا). إن هذا المقترح مكلف من الناحية المادية ولكنه يقضي على مشكلة صعب حلها منذ أمد بعيد.

٢- التأمين الجزئي للأجهزة، ويعني هذا تأمين جزء من الأجهزة في كل سنة لكل المدارس، فمثلا تزود نصف المدارس في السنة الأولى بعشرين جهازا والنصف الآخر بمثل هذا العدد في السنة التالية، وفي السنة الثالثة تستكمل أجهزة المجموعة الأولى بينما تستكمل أجهزة المجموعة الثانية في السنة الرابعة، وتستمر الحركة بهذا الشكل، أي أن كل مدرسة تحصل على أجهزة جديدة أو محدثة كل أربع سنوات. وهذا الأسلوب مطبق في المدارس الأمريكية. وبالرغم من أنه ليس أفضل من الحل الأول إلا أنه أقل تكلفة، ومن الممكن في هذه الحالة أن تخصص الأجهزة الحديثة لتدريس البرمجيات التي تتطلب كفاءة عالية.

ومن أهم المشكلات التي أشار إليها معظم أفراد العينة في السعودية مشكلة صيانة الأجهزة (عبر عنها بعدم توافر فني في المدرسة)، وهنا يبرز خياران: الأول ربط الأجهزة بصيانتها عند شرائها كما هو مطبق في مدارس بريطانيا، والثاني توفير فني حاسب يكون مسؤولا عن صيانة الأجهزة والعتاد وتجهيز المعمل والتنسيق بين المعلمين. وقد يكون توفير فني حاسب ضرورة يتطلبها التوسع في استخدام الحاسوب وتعدد مهامه وكثرة الأعباء الملقاة على عواتق المعلمين. ولعله من الملاحظ أن هذه المشكلة تعاني منها حتى الدول المتقدمة في تعليم الحاسوب، فنتائج هذه الدراسة تشير إلى أن هذه مشكلة عامة يحسن تلافي حدوثها في المدارس السعودية، وقد أشار أحد المعلمين الأمريكيين إلى أن جميع مشاكله الخاصة بتعليم الحاسب ستنتهي عند وجود فني متخصص يقوم بمساعدة المعلم ودعمه من الناحية الفنية وإعداد المعمل قبل دخول الطلاب وبعد خروجهم.

### المناهج والبرمجيات

يتضح من هذه الدراسة أن هناك مشكلتين مرتبطتين بمناهج الحاسب الآلي وبرمجياته في المملكة. الأولى: عدم كفاءة الأجهزة في تشغيل البرمجيات المرتبطة بمفردات المناهج، والثانية: عدم مناسبة جميع مفردات المناهج لحاجة المتعلم الفعلية و حيث إن الوزارة

تقوم حاليا بتحديث شامل للمناهج بما فيها مناهج الحاسب والمعلومات.[٦] لذلك فإنه يصعب تقويم هذه المناهج قبل تطبيقها، ولكن ونظرا لطبيعة الحاسب المتجددة، فإن أمر ربطها بالمناهج الأخرى قد يعيق تطويرها، ويمكن التفكير هنا في عدم طباعة مناهج للحاسب والمعلوماتية والاكتفاء بمذكرات ذات مواصفات عالية بحيث يسهل تغييرها كل سنة أو سنتين، وقد يترك مساحة مرنة للمعلم لتنفيذ مفردات المنهج. ولعله من عوامل نجاح وتفوق التعليم في أمريكا تلك المرونة الواسعة للمعلمين في اختيار وتنفيذ المناهج. أما اليابان-وهي من أكثر دول العالم مركزية في التعليم- فإنها تفكر حاليا في منح المعلمين وخصوصا معلمي الحاسب والمعلومات بعض الحرية في وضع تلك المناهج نظرا لطبيعتها المتجددة، وقد ذكر بعض مديري المدارس اليابانية الذين قابلهم الباحث أنهم يفضلون منح المعلمين حرية مشابهة لتلك الحرية المعطاة للمعلم الأمريكي.

وتتمثل المشكلة الأولى في أن المعلمين لا يستطيعون تشغيل جميع البرمجيات المطلوبة منهم في المنهج، وهنا يبرز سؤال: هل المناهج تحدد مواصفات الأجهزة أم العكس؟ الواقع يدل على أن لا ارتباط بينهما، وإن كان الأصل أن تكون الأجهزة قادرة على تشغيل جميع متطلبات المناهج. ولكن لأن المناهج تتغير دوريا بمنئى عن الأجهزة - ربما لسهولة تغيير المناهج مقارنة بالأجهزة- حدثت المشكلة التي ذكرها بعض أفراد العينة وهي عدم تلاؤم الأجهزة مع متطلبات المنهج. وتقترح الخطة الحالية أن يسير تطوير وتحديث الأجهزة جنبا إلى جنب مع تطوير المنهج، أو على الأقل تربط عقود الأجهزة بتلاؤمها مع مفردات المنهج وسرعة مناسبة لتنفيذ هذه المفردات.

المشكلة الثانية وهي عدم مناسبة جميع مفردات المنهج لحاجة المتعلم الفعلية، وتتمثل بلغة البرمجة والترميز ونظام التشغيل القديم (الدوس) وغيرها. ويمكن حل هذه

---

٦ يرأس الباحث حاليا لجنة التحكيم الخاصة بتحكيم وثيقة منهج الحاسب الآلي بوزارة المعارف.

المشكلة بزيادة البرمجيات التطبيقية ومواضيع الإنترنت وغيرها من البرمجيات التي تطور قدرات المتعلم الحاسوبية وتهيئه لعصر المعلوماتية وسوق العمل بدلا من إقحامه في مفردات بعيدة عن حاجته وحياته.

وتشير الخطة إلى أن الحاسب الآلي يجب أن يقدم بصورتين :

الأولى : مقررات مستقلة تسمى تقنية المعلومات وهي مواد مستقلة كبقية المواد المدرسية ، وتهدف إلى إعطاء المتعلم البنية الأساسية للتعامل مع الحاسب الآلي وتقنية المعلومات.

الثانية : تقنية المعلومات ضمن المناهج الدراسية ، ومن خلالها تقدم مهارات حاسوبية تطبيقية عبر جميع المواد الدراسية (دين ، لغات ، رياضيات ، علوم ، علوم اجتماعية ، ...) ، وهذا يتناسب مع تدريب جميع المعلمين المشار إليه في الخطة ، ويهدف هذا الجزء إلى :

١-زيادة مهارات المتعلمين في الجوانب التطبيقية للحاسب والمعلومات.

٢-تحفيز التعلم وتشويق المتعلمين لدراسة جميع المواد من خلال تقديمها بطريقة جذابة ومثيرة ومنمية لتفكير المتعلم.

**المعلمون (معلمو الحاسب ومعلمو المواد الأخرى)**

يعاني معلمو الحاسب الآلي من نقص كبير في الإعداد . إذ أن معظم هؤلاء المعلمين يعوزهم الإعداد التربوي حيث تمت الاستعانة بهم للحاجة الملحة ، ونظرا لغياب المعلم المؤهل تخصصيا وتربويا لجأت وزارة المعارف إلى معلمين غير متخصصين في التربية وطرق التدريس أو إلى معلمين غير مكتملي الإعداد التخصصي . حيث إن مؤهلهم التخصصي لا يتجاوز دورات تدريبية على الحاسب. ومع زيادة أعداد الخريجين من المتخصصين في الحاسب وقلة المتخصصين في التربية (لأن جامعة الملك سعود هي الجامعة الوحيدة التي

تخرج هذه الفئة)، فإن الحاجة ماسة إلى وضع برامج تربوية في كليات المعلمين التابعة لوزارة المعارف أو بالتعاون مع الجامعات لتأهيل المتخصصين في الحاسب لتدريسه أو افتتاح أقسام للحاسب الآلي في كليات المعلمين.

أما معلمو المواد الأخرى، فإنهم لا يزالون في غياب عن المعلوماتية، والشعور العام في المدارس هو أن ليس لغير معلم الحاسب علاقة به، وقد يستغرب أن يتطرق أحد المعلمين لموضوع الاستفادة من الحاسب في تدريس مادته. والحاجة هنا ملحة لتدريب هؤلاء المعلمين، وقد وضعنا خطة معاصرة لتدريب معلمي المواد على الحاسوب بعد تطبيق تجربة عملية في إحدى المدارس [٢٨]، وتبين من الدراسة إمكانية تدريب جميع المعلمين بفترة زمنية قصيرة إذ القصد تمكينهم من الاستفادة من الحاسوب في دعم تدريسهم عبر مواضيع متفاوته من كل منهج دراسي. والدور الرئيس في تدريب جميع معلمي المدرسة يقع على عاتق معلم الحاسب بعد تخفيف العبء التدريسي عنه (انظر شكل رقم ٣).

إن تدريب جميع المعلمين على استخدام الحاسوب للأغراض الشخصية وللتدريس جزء رئيس يجب أن لايغفل في أي خطة وطنية للمعلوماتية، ذلك أن هذه الشريحة مع ضخامة عددها، إلا أنها قد تكون الرافد الرئيس للتربية المعلوماتية على المدى الطويل.

**ملحق رقم ١. بطاقة مسحية لواقع خدمات الحاسب وملحقاته في ثانويات المملكة**

المنطقة:

الموقع: ( ) مدينة ( ) قرية

اسم المدرسة:

عدد التلاميذ:

عدد المعلمين:

عدد معلمي الحاسب الآلي:

عدد معامل الحاسب الآلي:

الأجهزة:

| | أقل من ٣٨٦ | ٣٨٦ | ٤٨٦ | بنتيوم | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| العدد | | | | | |
| | | | | | |

الطابعات:

| النوع | العدد | المجموع |
|---|---|---|
| | | |
| | | |

البرمجيات المتوافرة:

موجودات حاسوبية أخرى:

**ملحق رقم ٢ . بطاقة مسحية لواقع خدمات الحاسب وملحقاته في ثانويات أمريكا واليابان وبريطانيا**

Country:
State (City):
School:-

Type...
Name...
Total number of students...
Total number of teachers.....
Number of IT teachers......
Number of computer labs......
Number of computer lessons (per week)....
Number of computer teaching hours (per year)...

PCs:

| Type | Speed | No. | Sum |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |

Printers:

| Type | No. | Sum | |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |

Software:

Network:

Internet services for staff:

Internet services for students:

Other computer facilities :

## ملحق رقم ٣. بطاقة مقابلة شخصية مع معلمي الحاسب الآلي في المملكة

ما مؤهلك الدراسي؟

هل يمكن إعطاء نبذة عن خبرتك في تدريس مقررات الحاسب الآلي؟

هل سبق أن أخذت دورات في الحاسب الآلي؟

إن كانت الإجابة بنعم، فضلا أعط معلومات عنها.

كم متوسط عدد التلاميذ لديك في الفصل الواحد؟

كيف توزع التلاميذ على أجهزة الحاسب؟

ماهو الأسلوب الذي تتبعه في تدريس مقررات الحاسب؟

فضلا حدد أهم المشكلات التي يعاني منها تدريس الحاسب الآلي حسب رأيك:

١- المشكلات المتعلقة بالأجهزة:

٢- المشكلات المتعلقة بالبرمجيات:

٣- المشكلات المتعلقة بالمنهج:

٤- مشكلات أخرى:

هل لديك إضافات أخرى؟

## ملحق رقم ٤. بطاقة مقابلة شخصية مع معلمي الحاسب الآلي والمعلومات في أمريكا واليابان وبريطانيا

**Semi -Structured Interview with Computer & IT Teacher**

Q1. As an IT teacher, what sort of qualification do you have?
Q2. What is your experience in teaching computer?
Q3. Have you ever been involved in any in-service training? If yes, please explain…
Q4. How much freedom do you have in choosing curriculum syllabus?
Q5. Could you please describe your responsibility in the school?
Q6. Could you please explain how your work is evaluated?

Q7. How many lessons do you give per week?
Q8. Have you ever trained any teacher in using computer in the school? If yes: How?
Have you faced any problems in doing so?
Q9. How many students are there in your class?
Q10. How do you manage them in the lab?
Q11. Could you please explain how you teach computer.
Q12. Who funds computer facilities in your school?
Q13. In your views, what are the main problems of teaching computer & IT?

| hardware | software | curriculum | other |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Do you have any comments......

Thank you very much for your time.

## المراجـــــع


[١] الوكيل ، سامى بن صالح وآخرون. "وثيقة منهج الحاسب الآلى ومصادر المعلومات." وثيقة غير منشورة. الرياض: وزارة المعارف، ١٤٢٠هـ.

[٢] الجوير، محمد عبدالكريم. "منهج الحاسب الآلى في وزارة المعارف: الواقع والتطلعات." بحث مقـــدم *للمؤتمر الوطنى السادس عشر للحاسب الآلى (الحاسب والتعليم)*. الرياض: ١٤٢١هـ ، ٦٥-٧٩.

[٣] العويشق، صالح حمد. "توظيف الحاسب في العملية التعليمية." ورقة عمل مقدمـــة *للمؤتمر الوطـنى السادس عشر للحاسب الآلى (الحاسب والتعليم)*. الرياض: ١٤٢١هـ، ٧-٣٤.

[٤] بن دهيش، خالد عبدالله، وعبدالرحمن العرينى . "دراسة مسحية تقويمية لتجربة الرئاسة العامة لتعليم البنات في تعليم مادة الحاسب الآلى للمرحلة الثانوية (الصف الثانى الثانوى)." ورقة عمــل مقدمـــة *للمؤتمر الوطنى السادس عشر للحاسب الآلى (الحاسب والتعليم)*. الرياض: ١٤٢١هـ، ٣٥-٥١.

[٥] وزارة المعارف. *خلاصة إحصائية عن تعليم البنين*. الرياض: وزارة المعارف، ١٤٢٠هـ.

[٦] UNESCO. *The ITEC Project Information Technology in Education of Children*. Paris: UNESCO, 1993.

[٧] Baron, G., and Eric Bruillard. "Information Technology in France: New Trends and Perspectives." *Technology and Teacher Education Annual*, AACE (1998), 529-36.

[٨] West, P. "Technology Enhanced Learning Initiative in Southern Africa." *Technology and Teacher Education Annual*, AACE, (1998), 510-18.

[٩] المحيسن ، إبراهيم بن عبد الله . "الحاسوب والتدريس." *عربيوتر*، ٦٢ (١٩٩٧م) ، ١٨-٢١.

[١٠] المحيسن ، إبراهيم بن عبد الله. "البرمجيات الموردية تجتاح المدارس عبر المناهج المدرسية." *عصر الحاسب*،

٤ (١٤١٦هـ)، ١٣-١٤.

[١١] Al-Mohaissin, Ibrahim. "Using Computer in the Developing Countries' Schools: Where Should We Start? " Paper Presented to the International Conference on Computers in Education, Kuching, Sarawak, Malaysia 1997.

[١٢] Arksey, Hilary, and Pater Knight. *Interviewing for Social Scientists*. London: SAGE , 1999.

[١٣] وزارة المعارف. *مبادئ الحاسب والمعلومات للصف الأول الثانوي*. الرياض: وزارة المعارف، ١٤١٩ هـ.

[١٤] وزارة المعارف. *مبادئ الحاسب والمعلومات وكتاب التدريب العملي للصف الأول الثانوي*. الرياض: وزارة المعارف، ١٤١٩هـ .

[١٥] وزارة المعارف. *الحاسوب ونظم المعلومات للصف الثاني الثانوي*. الرياض: وزارة المعارف، ١٤١٩هـ .

[١٦] وزارة المعارف . *مقدمة إلى البرمجة للصف الثالث الثانوي*. الرياض: وزارة المعارف، ١٤١٩هـ .

[١٧] المحيسن ، إبراهيم بن عبد الله. "المعلوماتية في التعليم." *عربيوتر*، ٧٣ (١٩٩٦م)، ٢٣-٢٤.

[١٨] Hofer, Barbara. "The Educational System in the United States: Case Study Findings". United States Dept. of Education, 1999.

[١٩] United States Department of Education. "e-Learning: Putting a World-class Education at the Fingertip of All Children". Washington, DC: Office of Educational Technology, December 15, 2000.

[٢٠] Department of Education and Science and the Wels office-HMSO. *National Curriculum*. London: DES, 1990.

[٢١] DES . *Information Technology in Initial Teacher Training. The Report by Janet Trotter*. London: HMSO, 1989.

[٢٢] HMSO . *The School Curriculum: A Brief Guide*. London: HMSO, 2000.

[٢٣] Department For Education and Employment . *Information and Communication Technology*. London: QCA, 1999.

[٢٤] Monbusho *Japanese System of Education*. Japan : Monbusho, 1993.

[٢٥] Edward R. Beauchamp. *Japanese and US Education Compared*. New York: Phi Delta Kappa Educational Foundation , 1996.

[٢٦] Sakamoto, T. *Summary Report of ITEC Participation, Phase I: Japan. The ITEC Project Information Technology in Education of Children*. Paris: UNESCO, 1993.

[٢٧] Sakamoto. T., and J. Gardner. " Informatics in Teacher Education in Japan. " *Journal of Computer Assisted Learning*, 11, no. 1 (1995). 35-39.

[٢٨] المحيسن ، إبراهيم بن عبد الله. "تدريب معلمي العلوم على استخدام الحاسب الآلي في التدريس: أنموذج معاصر." *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية* ، ١٠(١٤١٧هـ). ، ٦١-٩٦.

# Teaching Informatics in Saudi Arabian Public Schools: Current National Status, International Prospective, and Future Plan

**Ibrahim A. Al-Mohaissin**

*Associate Professor, Department of Curriculum, Methods of Teaching and Educational Technology, Faculty of Education, Branch of King Abdulaziz University, Al-Madinah Al-Munawwarah, Saudi Arabia*

**Abstract**. The current study aimed at establishing a nationwide plan for teaching computer and information technology (CIT) in Saudi Arabian public schools. For this purpose, a survey study has been carried out and applied to a selected sample representing Saudi Arabian secondary schools; the survey begins by dealing with current conditions and facts of computer education in our schools, including issues like hardware, software, labs, etc., and ends by exploring problems confronting computer teachers and curriculum/ teaching matters. At the same time, we have organized similar survey projects conducted in three highly industrialized countries: USA, Japan, and UK.

By comparing the results of the survey in these four countries, the findings have shown that the USA has the leading rank among these countries, in all matters, starting from types and quality of equipment used, and facilities, and ending in curriculum and teaching methods. The study has detected a wide gap in computer and information technology education between our schools and similar schools in the USA, Japan, and UK. The study concludes by proposing a nationwide educational plan for teaching CIT in Saudi Arabian public schools.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦٣٩-٧٠٩ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

# مدى معرفة معلمي ومعلمات العلوم، بدولة الكويت، بمهارات الحاسوب وبرمجياته وكثافة استخدامهم لها في التدريس

**عبدالله بن عبدالعزيز بن الهدلق**

*أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،*
*الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٤/٤/١٤٢١هـ؛ وقبل للنشر في ٢٤/١١/١٤٢١هـ)

**ملخص البحث.** هدفت هذه الدراسة إلى توفير بيانات إحصائية دقيقة حول مدى معرفة واستخدام معلمي/ معلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب في دروس العلوم. وتكونت عينة الدراسة من ١٤٥ معلم ومعلمة علوم بمراحل التعليم الثلاث بدولة الكويت، خلال العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ الموافق ١٩٩٩/٢٠٠٠م. هذا وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، يمكن إيجازها فيما يلي:

١ – إن أكثر البرامج الحاسوبية التي يستخمها معلمو/ معلمات العلوم، بدولة الكويت، في تدريسهم لمقررات العلوم هي برامج الرسوم وبرامج معالجة النصوص. أما أقلها استخداما، فهي الموسوعات العلمية الإلكترونية، والبرامج التعليمية من نوع النمذجة والمحاكاة simulation.

٢ – لا توجد فروق بين معلمي ومعلمات العلوم بدولة الكويت فيما يتعلق بـ: أ) استخدامهم للحاسوب بشكل عام، ب) دراستهم مقرر/ مقررات حاسوبية، و جـ) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم.

٣ – توجد فروق بين معلمي ومعلمات العلوم فيما يتعلق باستخدامهم للحاسوب في دروس العلوم، وذلك لصالح المعلمين.

كما توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات، من أهمها ما يلي:

١ – ينبغي أن تشتمل برامج إعداد المعلم قبل الخدمة على دراسة مقررين حاسوبيين أو أكثر.

٢ – ينبغي أن تشتمل مقررات الحاسوب، التي تدرس في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، على شرح عملية دمج الحاسوب في المواد التعليمية المختلفة. وبالذات في مادة العلوم، وإعطاء أمثلة وتدريبات عملية على ذلك.

## مقدمة

يلعب الحاسوب دورا مهما في التعليم، وتزداد هذه الأهمية يوما بعد يوم. هذا وقد قسم تايلور Taylor [١] أدوار الحاسوب في التعليم إلى ثلاثة أقسام: الحاسوب كموضوع للدراسة، والحاسوب كأداة إنتاجية، والتعليم بمساعدة الحاسوب computer -assisted instruction. فالحاسوب كموضوع للدراسة يشتمل على مكونات الحاسوب ومنطقه وبرمجته بكثير من لغات البرمجة وهو ما يعرف بثقافة الحاسوب. في هذه الحالة تكون المعرفة بالحاسوب شأنها في ذلك مثل شأن تعلم القراءة والكتابة والحساب والعلوم وغيرها من المواد. أما الحاسوب كأداة إنتاجية، فيشتمل على دراسة معالجات النصوص، وقواعد البيانات، والجداول الحسابية، وبرامج الرسوم، والبرامج الإحصائية أو ما يعرف بالبرامج التطبيقية. أما التعليم بمساعدة الحاسوب، فيهدف إلى تحسين المستوى العام لتحصيل الطلاب الدراسي وتنمية مهارات التفكير وأسلوب حل المشاكل عندهم.

أشار كل من الطوبجي [٢] والهدلق [٣] إلى أنه، على الرغم من إدراكنا لأهمية استخدام الحاسوب في التعليم، فإننا نجد ان الواقع التعليمي لا يعكس الآثار الإيجابية الواعدة التي تبشر بها الحواسيب في التعليم، حيث نجد أنها لم تحقق الغرض من استخدامها لأنها اقتصرت غالبا على مجرد الحصول على بعض الأجهزة والبرمجيات دون الاهتمام بطريقة الاستفادة منها. إذا فالنجاح الذي يمكن أن ينتج عن استخدام الحاسوب في التعليم، لا يكمن في توافر الحواسيب وبرامجها فقط، ولكن فيما تحققه برامج الحاسوب من أهداف سلوكية محددة ضمن نظام متكامل يضعه المدرس لتحقيق أهداف الدرس يأخذ في الاعتبار معايير اختيار برامج الحاسوب التعليمية وطرق استخدامها

ومواصفات المكان الذي تستخدم فيه ونتائج البحوث العلمية وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في تحقيق أهداف الدرس.

ففي هذا السياق يخبرنا بيكر Becker [٤] أن عددا كبيرا من المدارس قد بدأ بالفعل باستخدام الحاسوب دون أن يكون لديها خطة منظمة مدروسة، حول استخدام الحاسوب وإمكانياته في تحسين العملية التعليمية، ولكن بعد حصول المدارس على أجهزة الحاسوب وبرمجياته التعليمية بدأت محاولة إيجاد أنسب الطرق للاستفادة من برامج الحاسوب في التعليم. كما خلصت الدراسة الدولية التي أجراها كل من بلجرام و بلومب Pelgrum and Plomp [٥] حول استخدام الحاسوب في التعليم في ٢٠ دولة من الدول المتقدمة، إلى أن معظم البلدان التي شملتها الدراسة قد طبقت استراتيجية مبسطة جدا في مجال استخدام الحاسوب في التعليم، ترتكز على فرضية أن إدخال الحواسيب وبرمجياتها من شأنه أن يؤدي بصورة آلية إلى تغيير أساسي في الطريقة التي يتعلم بها الطلاب في مدارسهم. لكن الدراسة أثبتت عدم صحة هذه الاستراتيجية. كما أشارت الدراسة إلى أنه غالبا ما يميل المعنيون بإدخال الحواسيب في التعليم إلى إلصاق أنشطة بجهاز الحاسوب من شأنها إثقال المنهج العادي عوضا عن جعل الحاسوب عامل إنتاجية لعملية التعلم.

## مشكلة الدراسة

في سياق حديثه عن إنجازات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فيما يتعلق باستخدام الحاسوب في التعليم، أشار القلا [٦، ص ٢٥٢] إلى أن "استخدام الحاسوب وسيلة تعليمية أو بتعبير أدق آلة تعليمية متكاملة لتعليم المواد العلمية والتقنية، وتعلم الحاسوب نفسه بأساليب التعلم الذاتي، يتطلب الرجوع إلى الدول العربية، وإلى الأنظمة الفردية المصغرة، وتبين من خلاصة الدراسات التي قامت بها المنظمة في هذا المجال أن

الجهود ما زالت فردية، وتتعلق بالقطاع الخاص، والتعلم الذاتي، ولا تتوافر حتى الآن بيانات دقيقة وإحصائية في هذا المجال."

كما أشار بن فاطمة [٧، ص١١] إلى أن اعتماد التقنيات التربوية أمر هام في تحديث النظم التربوية في الأقطار العربية، وأنه بعد الجهد المتواصل من قبل الدول العربية في هذا المجال، فانه "يتأكد التساؤل عن الواقع الحالي لاستخدام التقنيات التربوية في البلاد العربية."

ونظرا لطبيعة عمل مكتب التربية العربي لدول الخليج، فالمكتب في حاجة ماسة لتوافر بيانات إحصائية دقيقة حول مدى استخدام المعلمين والمعلمات، بدول الخليج العربية، للحاسوب في التعليم. ولهذا قام الباحث، بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج، بإجراء دراسة مسحية حول مدى استخدام معلمي ومعلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب في التعليم.

## أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

١- بيان مزايا برمجيات الحاسوب في دروس العلوم ومناهجه.

٢- بيان مدى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات العلوم، في دولة الكويت، للحاسوب لتعزيز العملية التعليمية، وذلك من خلال إجراء مسح ميداني بهذا الخصوص.

## أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهمية كبيرة من خلال توفيرها بيانات إحصائية دقيقة حول مدى معرفة واستخدام معلمي العلوم بدولة الكويت للحاسوب لدعم التعليم. ومن المعلوم أن معرفة واقع المعلم target audience تعتبر نقطة انطلاق مهمة لتطويره مهنيا

professional development ، وبالذات فيما يتعلق بمجال إدخال الحاسوب في التعليم. ومن المعلوم كذلك أنه لا يمكن تقدير الاحتياج needs assessments إذا كنا لا نعرف واقع المعلم الراهن، حيث أشار بورتون و مريل Burton and Merrill [٨] إلى أن تقدير الاحتياج يتطلب معرفة مستوى استخدام المعلم للحاسوب في الوقت الراهن بالمقارنة مع ما ينبغي أن يكون علية في المستقبل.

## أسئلة الدراسة

سيجيب الباحث في هذه الدراسة إن شاء الله عن الأسئلة الآتية :

١- ما مستوى معرفة معلمي ومعلمات العلوم، بدولة الكويت، بالحاسوب وبرامجه؟

٢- ما كثافة استخدام معلمي ومعلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه في تدريسهم؟

٣- ما مدى استخدام التلاميذ، بدولة الكويت، للحاسوب في دروس العلوم، وما أغراض استخدامهم له في دروس العلوم؟

٤- هل يوجد فروق بين معلمي ومعلمات العلوم فيما يتعلق بما يلي: أ) استخدامهم للحاسوب بشكل عام، ب) دراستهم مقرر/مقررات حاسوبية، و جـ) استخدامهم للحاسوب في دروس العلوم، و د) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم.

٥- هل يوجد فروق بين معلمي/معلمات العلوم في مراحل التعليم الثلاث فيما يتعلق بما يلي: أ) معرفتهم بمهارات الحاسوب وبرامجه، ب) استخدامهم للحاسوب في تدريس العلوم، جـ) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم؟

٦- ما أثر دراسة معلمي ومعلمات العلوم لمقررات حاسوبية على ما يلي: أ) استخدامهم للحاسوب بشكل عام، ب) استخدامهم للحاسوب في تدريس العلوم، جـ) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم؟

٧- هل يوجد ارتباط دال بين المتغيرات الآتية: أ) دراسة معلمي/معلمات العلوم مقررات حاسوبية و ب) معرفة المعلمين/المعلمات بالحاسوب وبرامجه، و جـ) استخدام المعلمين/المعلمات للحاسوب في تدريس العلوم، و د) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم؟

## أداة الدراسة

لأجل جمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة، قام الباحث باستعراض بعض الاستبانات الملحقة بكتاب أعده، بتكليف من وزارة التربية والتعليم الأمريكية، كل من كيونونس وكيرشستين Quiñones and Kirshstein [٩] وعنوان هذا الكتاب هو An *Educator's Guide to Evaluating: the Use of Technology in Schools and Classrooms*، الذي أعطت وزارة التربية والتعليم الأمريكية الحق لكل من أراد أن يستخدم أو يستفيد من أي استبانة وردت فيه دون الحاجة للحصول على أذن مسبق، ومن ثم قام الباحث بتصميم أداة الدراسة مستفيدا مما ورد في استبانة Teacher Technology Survey واستبانة Self-Evaluation Rubrics for Advanced Teacher Computer Use الموجودتين بالملحق C من الكتاب المذكور. بعد الانتهاء من تصميم الأداة، قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين. وتشتمل الأداة على عدد من الأسئلة حول الأمور الآتية:

١- مدى إلمام معلمي/معلمات العلوم بمهارات الحاسوب وبرامجه.

٢- كثافة استخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب وبرامجه في دروس العلوم.

٣- أغراض استخدام التلاميذ للحاسوب في دروس العلوم.

**صحة الأداة Validity**

قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والتجربة في مجال الحاسوب، كما حرص على الاستفادة من آراء مشرفي ومعلمي الحاسوب، لذا فإنه لم يغفلهم عند تحكيم الاستبانة. هذا وقد طلب الباحث من المحكمين إبداء آرائهم في فقرات الاستبانة من حيث وضوح العبارات من عدمه، ومدى ملاءمتها لطبيعة الدراسة. بعد الحصول على آراء المحكمين قام الباحث بمراجعة الأداة بعد تحكيمها، وإجراء عدد من التعديلات والإضافات التي اقترحها المحكمون، ثم قام بإخراجها بصورتها النهائية. انظر ملحق رقم ١.

**ثبات الأداة Reliability**

ينبغي إن تتسم الأداة بالثبات بحيث تعطي نتائج صحيحة عندما يتم استخدامها في أوقات متفاوتة أو في ظروف مختلفة، أو عندما يطبقها أناس آخرون غير الذين قاموا بتصميمها وبنائها. ولهذا عمد الباحث إلى حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach coefficient لأجل التأكد من ثبات الأداة، هذا وقد بلغ متوسط قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ (٠،٩٢٢) وهذا يؤكد ثبات المقياس.

## إجراءات البحث

نظرا لأن الباحث قام بإجراء هذه الدراسة بتكليف ودعم من مكتب التربية العربي لدول الخليج، فقد قام الباحث بإرسال ٢٠٠ استبانة، عن طريق مكتب التربية العربي لدول الخليج، إلى وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت. هذا وقد قامت وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت بتوزيع الاستبانات على عينة عشوائية من معلمي ومعلمات العلوم في عدد من المدن والقرى الكويتية بشكل يساهم في أن تكون هذه العينة

ممثلة صادقة لمجتمع البحث. استغرقت عملية إرسال الاستبانات ورجوعها ثمانية اشهر، حيث كان إرسالها في بداية شهر جمادى الثانية من عام ١٤٢٠ هـ، الموافق شهر سبتمبر من عام ١٩٩٩م، وتوالى وصول الاستبانات المعبئة حتى شهر صفر من عام ١٤٢١ هـ، الموافق شهر مايو من عام ٢٠٠٠ م. هذا وقد بلغ عدد الاستبانات الراجعة ١٤٥ استبانة، وبنسبة قدرها ٧٢,٥ ٪ من الاستبانات المرسلة.

## طريقة التحليل الإحصائي

تم إدخال البيانات إلى البرنامج الإحصائي Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، وبواسطة هذا البرنامج تم حساب الإحصاءات الآتية:

١ - حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach coefficient لأجل التأكد من ثبات الأداة.

٢ - حساب التكرارات frequencies، والنسب المئوية والمتوسطات لكل مما يلي:

- مستوى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه.

- كثافة استخدام معلمي ومعلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه في تدريسهم.

- مدى استخدام التلاميذ، بدولة الكويت، للحاسوب في دروس العلوم.

٣ - تحليل التباين الأحادي ANOVA وذلك لحساب ما يلي:

• الفروق بين معلمي ومعلمات العلوم فيما يتعلق بالمتغيرات الآتية: أ) استخدامهم للحاسوب بشكل عام، ب) معرفتهم بمهارات الحاسوب وبرامجه، جـ) استخدامهم للحاسوب في التعليم، د) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم.

• الفروق بين مراحل التعليم الثلاث فيما يتعلق بالمتغيرات الآتية : أ) استخدام معلمي ومعلمات العلوم للحاسوب بشكل عام ، ب) معرفتهم بمهارات الحاسوب وبرامجه ، ج) استخدامهم للحاسوب في التعليم ، د) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم.

• أثر دراسة معلمي ومعلمات العلوم لمقررات حاسوبية على المتغيرات الآتية : أ) استخدامهم للحاسوب بشكل عام ، ب) معرفتهم بمهارات الحاسوب وبرامجه ، جـ) استخدامهم للحاسوب في التعليم ، د) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم.

٤ - في حالة وجود فروق دالة إحصائية فانه سيتم إن شاء الله إجراء اختبار شيفيه Scheffe Procedure للكشف على مصدر تلك الفروق.

٥ - حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient بين المتغيرات الآتية: ١) دراسة معلمي/معلمات العلوم مقررات حاسوبية ، ٢) المعرفة الحاسوبية لمعلمي/معلمات العلوم ، ٣) استخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب في التدريس ، و ٤) استخدام التلاميذ للحاسوب في دروس العلوم.

## كيفية حساب متوسط مدى معرفة واستخدام معلمي/معلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه

يشتمل هذا الجزء من الأداة على إحدى عشرة مهارة حاسوبية أو برنامج حاسوبي ، هذا وقد استخدم الباحث في هذا الجزء مقياس ليكرت Likert ذا الأربع نقاط (متقدم ، جيد ، متوسط ، منعدم) للتعبير عن مستوى معرفة واستخدام معلم/معلمة العلوم لكل مهارة أو برنامج. ودفعا للبس الذي قد يحدث للمعلمين/المعلمات عند تحديد مستوى المهارة لديه ، فقد قام الباحث بإعطاء وصف محدد لكل مستوى من المستويات الأربعة بالنسبة لكل مهارة أو برنامج. وفيما يلي مثال للمستويات الأربعة الخاصة بمدى

**معرفة واستخدام معلمي/معلمات العلوم، بدولة الكويت، لبرامج الجداول الإلكترونية spreadsheet:**

| المستوى الأول | المستوى الثاني | المستوى الثالث | المستوى الرابع |
|---|---|---|---|
| لا استخدام أي برنامج من برامج الجداول الإلكترونية، ولا أعرف شيئا عن فوائد ومزايا هذا النوع من البرامج. | لدي معرفة بسيطة بكيفية استخدام برامج الجداول الإلكترونية، حيث إنه يمكنني إنشاء ورقة عمل أستطيع من خلالها إجراء عملية جمع بسيطة لمجموعة من الأعداد في صف أو عمود. | أستخدم برامج الجداول الإلكترونية بكثرة، حيث إن هذا النوع من البرامج يمكنني من التعامل مع الأرقام وإجراء الحسابات عليها بيسر وسهولة عبر إنشاء الصيغ الرياضية، والاستفادة من الدوال الكثيرة التي يحتويها البرنامج. | بالإضافة إلى استخدامي الفعال لبرامج الجداول الإلكترونية، فإني أستخدمها في تدريسي للطلاب بهدف إكسابهم مهارات في أساليب التعامل مع الأرقام، وإطلاعهم على طرق جديدة لإجراء العمليات الحسابية. |

وهكذا مع بقية المهارات/البرامج الأحد عشر. انظر الاستبانة في ملحق رقم ١.

هذا ويقاس متوسط المعرفة والاستخدام لكل مهارة من المهارات/البرامج الأحد عشر من أربع نقاط وهي النهاية العظمى لكل مهارة/برنامج، وفي حالة عدم إجابة معلم/معلمة العلوم على خانة إحدى المهارات فإن الباحث سيعامل هذه معاملة القيم الناقصة missing value ولا يدخلها في الحسابات الإحصائية.

**كيفية حساب متوسط كثافة استخدام معلمي ومعلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه في تدريسهم**

يشتمل هذا الجزء من الأداة على إحدى عشرة مهارة حاسوبية/برنامج حاسوبي، هذا وقد استخدم الباحث في هذا الجزء طريقة ليكرت Likert ذات السجعة مستويات (في جميع

الحصص، مرة في الأسبوع، مرة في الشهر، مرة في الفصل، مرة في السنة، لا أستخدمه، غير قابل للتطبيق) للتعبير عن كثافة استخدام معلمي ومعلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه في تدريسهم لمادة العلوم.

ويقاس متوسط كثافة الاستخدام لكل مهارة من المهارات/البرامج الأحد عشر من سبع نقاط وهي النهاية العظمى لكل مهارة. وفي حالة عدم إجابة معلم/معلمة العلوم على خانة إحدى المهارات فإن الباحث سيعامل هذه معاملة القيم الناقصة missing value ولا يدخلها في الحسابات الإحصائية.

## مصطلحات الدراسة

### ١- البرامج التطبيقية أو الإنتاجية Productivity/ application software

عبارة عن مجموعة من البرامج أو الأدوات tools المستعملة على نطاق عالمي واسع والتي تعمل على دعم وتحسين العملية التعليمية وزيادة الإنتاجية الشخصية، مثل برامج معالجة النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات، وبرامج إعداد الشرائح والعروض التقديمية مثل برنامج PowerPoint، والبرامج الرسومية والتخطيطية، والحزم الإحصائية، وبرامج الاتصالات وغيرها من البرامج الإنتاجية [١٠].

### ٣- معالجات النصوص Word processor

تستخدم برامج معالجات النصوص من أجل كتابة النصوص وحفظها واسترجاعها وإجراء التأثيرات عليها والقيام بالعديد من العمليات التي قد تكون صعبة على الإنسان عن طريق استخدام الورقة والقلم فقط. تشتمل برامج معالجات النصوص على خدمات كثيرة مثل تنسيق النصوص، وإعداد الجداول، وترقيم البنود والفقرات، وتنظيم حفظ الملفات وغير ذلك [١١].

**٤- الجداول الإلكترونية Spreadsheet**

يقوم برنامج الجداول الإلكترونية spreadsheets بأداء جميع الأعمال التي تؤدى بواسطة الورقة والقلم والآلة الحاسبة من خلال ورقة إلكترونية تسمي ورقة العمل work sheet، مضيفا إلى ذلك خصائص وتسهيلات أخرى مثل النسخ والقص واللصق والحذف وغيرها من الخصائص والتسهيلات المهمة مثل قدرته على إنشاء الصيغ والرسوم البيانية وقواعد البيانات [١٢].

**٥- قواعد البيانات Database**

عبارة عن أنظمة لحفظ السجلات بطريقة إلكترونية، والغرض من هذا النوع من البرامج هو حفظ البيانات والمعلومات وترتيبها وتنظيمها وجعلها متوافرة لحين الحاجة إليها [١٣].

**٦- برامج التعليم الخصوصي Tutorial**

عبارة عن برمجيات الحاسوب التعليمية التي يتم من خلالها تدريس مواضيع جديدة لم تدرس من قبل كجزء من المنهج. لا تقتصر هذه البرمجيات على تدريس مواضيع جديدة وإنما تقوم فهم التلاميذ لهذه المواضيع وتزودهم بتمارين تطبيقية عليها [١٤].

**٧- برامج التدريب و التمرين Drill & practice**

عبارة عن برمجيات الحاسوب التعليمية التي لا يتم من خلالها تعليم مواضيع جديدة، وإنما يتم فيها إعطاء التلاميذ تدريبات وتمارين على مواضيع تم شرحها من قبل [١٤].

**٨- برامج النمذجة و المحاكاة Simulation**

عبارة عن برمجيات الحاسوب التعليمية التي يتم فيها توفير بيئة تعليمية شبيهة بالأجواء الطبيعية التي لا يمكن توافرها في المدارس أو المؤسسات التعليمية، إما لاستحالتها مثل نظام المجموعة الشمسية، أو لخطورتها مثل التفاعلات الكيميائية والتفجيرات النووية، أو لكلفتها الباهظة مثل التدرب على الأسلحة الحديثة كالطائرات والصواريخ الغالية الثمن، أو بسبب عامل الزمن مثل عملية النمو عند النبات [١٤].

## حدود الدراسة

تقتصر هذا الدراسة على التعرف على واقع استخدام معلمي ومعلمات العلوم بدولة الكويت للحاسوب لتعزيز العملية التعليمية. كما تم إجراء هذه الدراسة في العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١ هـ الموافق للعام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠م.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

يلعب الحاسوب دورا مهما في دروس العلوم النظرية والعملية، فهناك العديد من تطبيقات الحاسوب في دروس العلوم، وتزداد هذه التطبيقات بشكل مستمر ومطرد مع تطور تقنية الحاسوب، ويمكن تصنيف استخدامات الحاسوب في دروس العلوم إلى ما يلي:

١- يمكن استخدام الحاسوب كبديل عن بعض المواد والأجهزة العلمية المستخدمة في دروس العلوم العملية في حال تعذرها.

٢- يمكن استخدام الحاسوب كأداة إضافية تساعد معلم العلوم في تدريسه.

وفيما يلي سيتم الحديث عن مدى فاعلية الحاسوب في التعليم. ودور برمجيات الحاسوب في تعزيز العملية التعليمية.

## مدى فاعلية الحاسوب في التعليم

هناك العديد من الدراسات التي أجريت بهدف التعرف على فاعلية الحاسوب في التعليم ومدى إسهامه في تحسين أداء التلاميذ، وزيادة تحصيلهم ودرجاتهم. وفيما يلي تلخيص لنتائج بعض الدراسات التي بحثت هذه المواضيع :

**الدراسة الأولى: دراسة كوليك Kulik meta analysis study**

في هذه الدراسة استخدم كوليك Kulik [١٥] أسلوبا إحصائيا يدعى التحليل البعدي meta analysis حلل من خلاله نتائج عدد كبير من الدراسات يربو على ٥٠٠ دراسة تم إجراؤها لمعرفة اثر وفاعلية استخدام الحاسوب في التعليم. هدفت دراسة كوليك للتوصل إلى خلاصة لنتائج جميع الدراسات التي قام بتحليلها. وفيما يلي ملخص للنتائج الإيجابية والسلبية التي توصلت إليها هذه الدراسة :

**١- النتائج الإيجابية**

- ارتفع متوسط درجات التلاميذ الذين استخدموا الحاسوب في التعليم إلى ٦٤٪ مقارنة بمتوسط درجات التلاميذ الذين لم يستخدموا الحاسوب والتي بلغت ٥٠٪.
- أدى استخدام الحاسوب في التعليم إلى اختصار الوقت اللازم للتعلم.
- ازداد حب التلاميذ للتعلم بشكل أكبر مما كان عليه، كما تكونت لديهم ميول واتجاهات إيجابية نحو التعلم نتيجة لاستخدام الحاسوب في التعليم.

**٢- النتائج السلبية**

لم تكن النتائج الإيجابية في جميع المواد الدراسية، وإنما اقتصرت على بعضها مثل العلوم.

**الدراسة الثانية: دراسة سيفين-كاشالا Sivin-Kachala meta analysis study**

قام سيفين-كاشالا Sivin-Kachala [١٦] بمراجعة وتحليل ٢١٩ دراسة تم إجراؤها على مدار سبع سنوات، من عام ١٩٩٠م حتى عام ١٩٩٧م، بهدف معرفة أثر الحاسوب على تحصيل التلاميذ بالنسبة لجميع المواد وبالنسبة لجميع الأعمار/السنوات الدراسية، وبعد تحليل النتائج توصل سيفين-كاشالا إلى النتائج الآتية:

**١ - النتائج الإيجابية**

- ازداد تحصيل التلاميذ الذين استخدموا الحاسوب في التعلم في معظم المواد.
- ازداد تحصيل التلاميذ الذين استخدموا الحاسوب في جميع مراحل التعليم العام (ما قبل المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية) بالنسبة لكل من التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة special needs students.
- تحسنت اتجاهات التلاميذ، بدرجة عالية، نحو التعلم ونحو مفهوم الذات self-concept نتيجة لاستخدام الحاسوب في التعلم.

**٢ - النتائج السلبية**

كان هناك عدد من العوامل التي أثرت على مستوى فاعلية الحاسوب في التعليم، لذا فإنه لا يمكن عزو (إرجاع) جميع النتائج الإيجابية التي توصلت إليها دراسة سيفين-كاشالا إلى استخدام الحاسوب فقط، وإنما تشترك هذه العوامل في إحداث النتائج الإيجابية، ويأتي في مقدمة هذه العوامل ما يلي:

- دور المعلم.
- نوعية التلاميذ.
- طريقة تصميم البرامج الحاسوبية.

- مقدار استخدام التلاميذ للحاسوب.

أما فيما يتعلق بمادة العلوم، فقد ساعد الحاسب في تحسين وتطوير طرق تدريسه، كما ساهم في التقليل من بعض سلبيات أساليب تدريس العلوم المتبعة في التعليم، وذلك عبر استخدام أساليب النمذجة والمحاكاة بالحاسب، ففي هذا السياق أشار علي [١٧، ص٨٦] إلى " أنه من الواضح أن الخبرة المباشرة في تدريس العلوم، وذلك بأن يقوم المتعلم بإجراء التجارب في المختبر بنفسه، لا تعدلها أي وسيلة أخرى في قيمتها التعليمية، إلا أنه في حالة عدم توفر مختبر العلوم الجيد وما فيه من أدوات وأجهزة ومواد بكميات وافرة لجميع المتعلمين، فإن دروس المحاكاة بالحاسب، تكون هي البديل الأفضل الذي يلي وجود مختبر العلوم."

أما ويندرز و ياتز Winders and Yates [١٨]، فقد أجريا دراسة قارنا فيها أسلوب تدريس العلوم بالطريقة التقليدية عبر إجراء التجارب في مختبر العلوم مع أسلوب المحاكاة، فتوصلا إلى أن التجارب المخبرية التقليدية التي يجريها التلاميذ في معامل العلوم تكسب التلاميذ المهارات البحثية الأساسية اللازمة لتطوير المهارات العلمية أكثر من اكتسابها عبر أسلوب النمذجة بالحاسب، لذا شددا على أهمية عدم الاقتصار على أسلوب النمذجة في إجراء التجارب العلمية، وإنما يجمع بين الطريقتين: طريقة إجراء التجارب العملية في المختبر وطريقة محاكاة التجارب العملية بالحاسب.

ونظرا لأن برامج النمذجة والمحاكاة توفر خبرات أقرب للواقع لا يمكن توافرها من خلال الدروس النظرية أو القراءة فقط، فقد أوصى الفار [١٠، ص٥١] معلمي ومعلمات العلوم باستخدام هذا النوع من البرامج للتغلب على حالات عدم توافر مختبر العلوم الجيد وما فيه من أدوات وأجهزة ومواد بكميات وافرة لجميع المتعلمين والعمل على تمكين التلاميذ من إجراء التجارب بطريقة افتراضية.

هذا وقد أوردت فودة [١٩ ، ص ١٣٧] عددا من الحالات التي يمكن لأسلوب النمذجة والمحاكاة بالحاسب أن يساهم بها في تحسين طرق تدريس العلوم كما يلي:

١- يمكن أن يمثل أسلوب المحاكاة أوضاعا لا يمكن التعامل معها واقعيا، مثل نموذج الفضاء.

٢- يمكن أن يمثل أسلوب المحاكاة وضعا به خطورة، كتحقيق اختبارات مدمرة لا يمكن إجراؤها في المختبر، مثل تجربة القنبلة الذرية وآثارها.

٣- يساعد أسلوب المحاكاة في اكتشاف مشاكل يمكن حدوثها أو القيام بعمل يصعب على الإنسان عمله.

٤- يعتبر أسلوب المحاكاة وسيلة جيدة للتعلم تحت ظروف ومتغيرات مختلفة، مثل تدريس الطيران تحت أسوأ الظروف الجوية، والتدريب على مواجهة الحالات الخطرة.

## مزايا برمجيات الحاسوب الإنتاجية في دروس العلوم ومناهجه

هناك مجموعة من البرامج المستعملة على نطاق عالمي واسع تعمل على دعم ومساندة الأعمال الفردية والجماعية، وتعرف هذه بالبرامج التطبيقية أو الإنتاجيةproductivity/ application programs مثل برامج معالجة النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات، وبرامج إعداد الشرائح والعروض التقديمية مثل برنامج PowerPoint، والبرامج الرسومية والتخطيطية، والحزم الإحصائية، وبرامج الاتصالات وغيرها من البرامج الإنتاجية. هذه البرامج تعمل على دعم وتحسين العملية التعليمية وزيادة الإنتاجية الشخصية لمعلم العلوم إن هو أحسن استخدامها، وعمل على دمجها مع دروس العلوم التي يقوم بتدريسها. هذا وقد أشار الفار [١٠ ، ص٣٤] إلى أن التعديل الحادث الآن في المناهج الدراسية والمتمثل في تدريس علوم الحاسوب كمادة تعليمية ليس كافيا، بل قد يكون في بعض الأحيان بمحتواه الحالي وطريقة وإمكانيات تقديمه منفرا

ومدعاة لعزوف التلاميذ عن دراسته، وإنما التكامل المنشود في تعديل المناهج الدراسية يهدف إلى تهيئة التلاميذ والمعلمين لاستخدام تقنية الحاسوب في كافة المناحي والأنشطة كأسلوب حياة.

كما ترى الوتيد [٢٠، ص١]، الموجهة الفنية العامة للعلوم بدولة الكويت، أنه "يتحتم على التربية المستقبلية أن تساهم في إنشاء قواعد علمية وتكنولوجية وإعداد الكفاءات العلمية والتقنية الكافية من أجل التنمية الاجتماعية." وأضافت " أن هذا النوع من التربية يلقي أعباء جديدة على المعلم وتغيير في أدواره التقليدية ليصبح قادر على سرعة استيعاب الجديد والتكيف مع الظروف المتغيرة والمتجددة، ومتمكنا من استخدام تكنولوجيا التعليم ومتقنا للمهارات التدريسية الحديثة."

أما لندا كاناك Canak [٢١]، فقد قامت بتأليف كتيب بعنوان "الحواسيب في تدريس العلوم: دمج الحواسيب في فصول العلوم، دليل معلمي العلوم أثناء الخدمة."
*Computers in Science Education: The Integration of Computers into Science Classrooms, an In-Service Booklet for Science Teachers*
وتطرقت كاناك في كتابها إلى الحديث عن مزايا وفوائد بعض برمجيات الحاسوب الإنتاجية في دروس العلوم كما يلي:

**أولا: معالج النصوص Word processing**

يعد معالج النصوص أحد التطبيقات الهامة التي يمكن استخدامها بشكل فاعل في دروس العلوم. فمعالج النصوص عبارة عن أداة مهمة للكتابة، ويمكن الاستفادة منه في طباعة وتحرير وحفظ الوثائق والتقارير العلمية المختلفة. فمثلا عند كتابة تقرير عن تجربة علمية في دروس العلوم، فيمكن أن يستخدم التلاميذ معالج النصوص في كتابة أهداف التجربة وخطواتها وتسجيل بيانات ونتائج التجربة في جداول يتم عملها بواسطة هذا البرنامج. كما يساعد في كتابة تحليل البيانات وتفسيرها وكتابة الخلاصة والتوصيات.

كما يمكن معالج النصوص التلاميذ من كتابة تقارير احترافية، وينمي فيهم روح الإنجاز والإتقان. وبمقارنة ذلك بالتقارير التي تكتب باليد، نجد أن الكتابة باليد عمل مضن وممل، ففي حالة كتابة تقرير باليد، مشتملا على أخطاء لغوية وإملائية أو معلومات غير صحيحة، فإنه يلزم تصحيح الأخطاء إن كانت طفيفة، أو إعادة كتابة التقرير مرة أخرى أو أكثر، كما أن تصحيح وإعادة كتابة التقرير المكتوب باليد فيه إضاعة للوقت الذي يمكن استغلاله في أشياء أخرى مثل تطوير المهارات العملية اللازمة لإجراء التجارب العلمية بدلا من إضاعته في إعادة كتابة التقرير كل مرة يتم فيها اكتشاف أخطاء جديدة. هذا بالإضافة إلى أن معالج النصوص يمكن التلاميذ من إجراء تغييرات وتعديلات سريعة من خلال النقر على بعض أزرار لوحة المفاتيح، كما يمكنهم من جلب وثائق وصور وجداول من برامج أخرى مثل برامج الرسوم والجداول الإلكترونية وقواعد البيانات والحزم الإحصائية وغيرها من البرامج.

كما أن تقارير التجارب العلمية التي يتم عملها بواسطة معالج النصوص تتميز بجمال الخط وحسن الترتيب وإمكانية تغيير نوع الخط، وتصغيره وتكبيره وتلوينه، وإجراء تأثيرات عليه مثل إمالته أو وضع خط تحته أو إبرازه أو غير ذلك. لهذا فإنه يمكن القول بأن معالج النصوص يساهم في إكساب التلاميذ مهارات الكتابة الإبداعية عند استخدامه في كتابة وصياغة تقارير التجارب في دروس العلوم العملية [٢١].

**ثانيا: قواعد البيانات Databases**

قواعد البيانات عبارة عن أنظمة لحفظ السجلات بطريقة إلكترونية، والغرض من هذا النوع من البرامج هو حفظ البيانات والمعلومات وترتيبها وتنظيمها وجعلها متوافرة لحين الحاجة إليها. وكما هو معلوم، فإن مادة العلوم تختلف عن بقية المواد الأخرى، فدروس العلوم تتطلب إجراء تجارب عملية يتم من خلالها تجميع البيانات التي

يتم الحصول عليها من نتائج التجارب . لذا فإن أحد استخدامات الحاسوب المهمة هو حفظ البيانات ومعالجتها وإجراء العمليات الرياضية اللازمة عليها. ومن هنا تكمن أهمية برامج قواعد البيانات في هذا المجال، حيث إن هذه البرامج تمكن التلاميذ من الأمور الآتية :

١- إدخال البيانات إلى الحاسوب.

٢- حفظ البيانات.

٣- تنظيم البيانات وترتيبها وفرزها.

٤- البحث عن بيانات محددة.

٥- معالجة البيانات مثل إجراء العمليات الحسابية والمقارنات.

٦- استعادة البيانات المحفوظة.

٧- عرض البيانات.

٨ - تقويم البيانات.

إذا فبرامج قواعد البيانات تساعد التلاميذ على تطوير الكثير من المهارات مثل حفظ البيانات وترتيبها وفرزها وتصنيفها ومعالجتها وتقويمها. كما تساهم في اكتساب مهارات الاستقصاء inquiry ، وذلك من خلال استخدام خاصية الاستعلام query، وبالذات في دروس العلوم التي تستلزم قدرا كبيرا من التجارب وتحليل النتائج [٢١].

**ثالثا: الجداول الإلكترونية Spreadsheets**

تعد الجداول الإلكترونية إحدى الأدوات الإنتاجية الفاعلة التي يمكن استخدامها في دروس العلوم. حيث إنها تمكن التلاميذ من تحليل البيانات العددية والوصول إلى دلالات بشأنها. فبرنامج الجداول الإلكترونية يحول شاشة الحاسوب إلى ورقة عمل ولوحة المفاتيح إلى قلم وجهاز الحاسوب إلى آلة حاسبة، حيث أن برنامج الجداول الإلكترونية

spread sheet يقوم بأداء جميع الأعمال التي تؤدى بواسطة الورقة والقلم والآلة الحاسبة من خلال ورقة إلكترونية تسمي ورقة العمل worksheet، مضيفا إلى ذلك خصائص وتسهيلات أخرى مثل النسخ والقص واللصق والحذف وغيرها من الخصائص والتسهيلات المهمة مثل قدرته علي إنشاء الصيغ والرسوم البيانية وقواعد البيانات.

**مزايا الجداول الإلكترونية في دروس العلوم**

أشار فضالة [١٢] إلى أن العمليات الحسابية التي يقوم برنامج الجداول الإلكترونية بإجرائها تمتاز بالدقة والسرعة والسهولة، وذلك عبر استخدام الصيغ formulas والدوال functions وخاصية الحساب التلقائي auto calculate التي يوفرها برنامج الجداول الإلكترونية، كما أن البرنامج يوفر الكثير من الوقت والجهد وذلك لأن استخدام الصيغ والدوال يمكن المستخدم من تصميم قوالب لإجراء الحسابات وكتابة التقارير، بحيث يمكن إعادة استخدامها. فإذا ما تم تصميم قالب معين فإنه بإمكان أي تلميذ إدخال قيم البيانات التي يحصل عليها من نتائج التجارب العملية التي يقوم بإجرائها، على هيئة جداول أو رسوم بيانية. وفيما يلي شرح للصيغ والدوال وعملية الحساب التلقائي:

١- **الصيغ**. الصيغة formula عبارة عن عملية رياضية تحسب قيم وتخلص إلى نتائج، ومن محاسن احتواء الخلية على صيغة ما أنه عند تغيير البيانات في ورقة العمل، فإن برنامج الجداول الإلكترونية يعيد حساب نتيجة الصيغة بشكل صحيح، حيث إنه بعد إنشاء الصيغ يقوم البرنامج بتحديث النتائج باستمرار مهما يجرى عليه من تغييرات في البيانات، حيث إن البرنامج يعيد تأسيس الصيغ كل مرة بصورة تلقائية.

كما أنه بالإمكان نسخ الصيغ في ورقة العمل من خلية أو مجموعة خلايا ولصقها في موقع آخر من ورقة العمل، وعندما يتم لصق صيغة في موقع جديد، فإن عنوان الخلية

في الصيغة يتعدل بصورة تلقائية حسب الموقع الجديد لحساب نفس الصيغة ولكن مع المعلومات الخاصة بالخلايا الجديدة. فمثلا عند نسخ الصيغة B4+C4+D4+E4+F4 = في الخلية G4 إلى الخلية G5 فإن عناوين الخلايا، التي يراد جمع قيمها، ستتغير تلقائيا إلى = B5+C5+D5+E5+F5 . يسمى هذا التعديل التلقائي بالتعديل النسبي relative addressing لعنوان الخلية، وهذه الخاصية تجنب المستخدم عملية إنشاء صيغ جديدة لكل صف أو عمود في ورقة العمل المليئة بمعلومات مكررة [١٢].

**٢- الدوال** . أما الدوال functions فهي عبارة عن صيغ مصممة سلفا داخل برنامج الجداول الإلكترونية بحيث تساعد في توفير الوقت والجهد المبذول في إنشاء المعادلات. يحتوي برنامج الجداول الإلكترونية الجيد على مئات الدوال التي تستخدم منفردة أو بصورة مشتركة. تؤدي الدوال مهمات متعددة منها الجمع واستخراج المتوسطات والعلاقات بين القيم وغيرها من المهمات [١٢] .

**٣- الحساب التلقائي Auto calculate** . كما يوفر برنامج الجداول الإلكترونية خاصية الحساب التلقائي auto calculate . هذه الخاصية تساعد في الحصول على نتائج حسابات بسيطة بشكل سريع دون الحاجة لكتابة صيغة لذلك. تعمل هذه الخاصية على إيجاد المجاميع والمتوسطات والحد الأدنىَ والحد الأعلى، أو حساب قيم موجودة بأية خلية يتم تحديدها في شريط الحالة. لا تظهر هذه النتائج عادة على ورقة العمل عند طباعتها ولكن فائدتها تكمن في إعطاء أجوبة سريعة أثناء العمل [١٢].

**رابعا: برامج الرسوم البيانية Graphic programs**

إن عرض البيانات التي يتم الحصول عليها من نتائج التجارب العلمية على هيئة جداول قد لا تكون الطريقة المثلى لعرض النتائج. فالصفحة المليئة بالأرقام، مهما كانت

درجة تنسيقها، قد تكون مملة أو صعبة الفهم، لذا فإنه من الأفضل تمثيل البيانات على هيئة رسوم بيانية وذلك بهدف جذب الانتباه وتسهيل الفهم.

تلعب برامج الرسوم البيانية دورا مهما في توصيل الأفكار والمعلومات العلمية بشكل أسرع وأكثر فاعلية من الأرقام المجردة، كما أن قدرة التلميذ على قراءة واستخدام البيانات من الرسوم البيانية تعد إحدى المهارات المهمة في دروس العلوم. بالإضافة إلى أن تمثيل البيانات رسوميا في تجارب العلوم يساعد التلاميذ على مشاهدة التوجهات trends وإدراك أثر العوامل والمؤثرات والعناصر المتداخلة. كما أن الرسوم البيانية تسهل عملية مقارنة البيانات التي يتم الحصول عليها من نتائج التجارب العملية.

إن برامج الرسوم البيانية لا توفر الدقة في الرسم فحسب، بل تمتاز بالسرعة العالية في تمثيل البيانات رسوميا، وهذا بالتالي يوفر الكثير من الوقت الذي يمكن استغلاله في إجراء التجارب وتنمية المهارات العلمية، كما أن السرعة تمكن التلاميذ من عرض البيانات على هيئات وأشكال متنوعة مثل الأعمدة، والأشكال الدائرية والمساحات والرسوم التخطيطية في وقت يسير. لذا فإنه يمكننا القول بأن برامج الرسوم البيانية توفر الكثير من الوقت الذي يمكن استغلاله في تنمية المهارات العملية وتدريب التلاميذ على إجراء التجارب بشكل أكبر بدلا من إضاعة الوقت في إجراء الحسابات وتحويل البيانات إلى رسوم بيانية [٢١] .

**خامسا: برامج النمذجة والمحاكاة Simulation and modeling programs**

إن الكثير من المدارس لا يتوافر بها إلا القليل من الأدوات والأجهزة والمواد العلمية اللازمة لإجراء التجارب العملية، كما أن بعض المعلمين لا يسمحون للتلاميذ باستخدام الأجهزة وأدوات القياس العلمية الدقيقة والمكلفة خوفا عليها من العطل.

وكذلك لا يسمح للتلاميذ بإجراء بعض التجارب العلمية بسبب خطورتها، هذا بالإضافة إلى أن بعض التجارب تتطلب وقتا كبيرا لإجرائها لا يسمح به جدول الطالب.

يرى شوارز و لويس Schwars and Lewis [١٤] أن برامج المحاكاة الحاسوبية توفر بيئة تعليمية شبيهة بالأجواء الطبيعية التي لا يمكن توافرها في المدارس أو المؤسسات التعليمية، إما لاستحالتها مثل نظام المجموعة الشمسية، أو لخطورتها مثل التفاعلات الكيميائية أو التفجيرات النووية، أو لكلفتها الباهظة مثل التدرب على الأسلحة الحديثة كالطائرات والصواريخ غالية الثمن، أو بسبب عامل الزمن مثل عملية النمو عند النبات. تقوم برامج النمذجة و المحاكاة بتوفير بيئة تعليمية تفاعلية interactive environment يتم من خلالها تزويد المستخدم بالمفاهيم الأساسية اللازمة، والتغذية الراجعة الفورية immediate feedback. وقد أشار سيد [٢٢، ص ص ٩٥-٩٦] إلى أن المحاكاة تتطلب "وضع المتعلم في موقف شبيه بمواقف الحياة الواقعية التي سيمارسها، ليقوم بأداء دوره فيها ويكون مسؤولا عما يتخذ من قرارات استلزمها ذلك الأداء. ولكنه إذا أخطأ لا يترتب على ذلك مضار أو خطورة، ويستطيع أن يتدارك ذلك الخطأ، ويؤدي الصواب."

يعتبر أسلوب النمذجة والمحاكاة أسلوبا ممتازا في التجارب العلمية. ففي معامل العلوم يمكن للتلاميذ إجراء تجارب كيميائية عن طريق النمذجة والمحاكاة حيث يمكنهم صب وخلط بعض المواد الكيميائية الخطيرة. وفي حالة حدوث أخطاء في هذه التجارب الخطيرة التي تجرى عن طريق المحاكاة فإن هذه الأخطاء لا تؤذي أحدا كما أنها لا تؤدي إلى احتراق المعمل أو جهاز الحاسوب. كما أنه يمكن استخدام أسلوب النمذجة والمحاكاة لرصد حركات الشمس والأرض والقمر وما ينتج عن ذلك من تعاقب الليل والنهار وحدوث ظاهرتي خسوف القمر وكسوف الشمس التي تدل على عظمة الله و قدرته.

وعلى سبيل المثال يستخدم طلاب قسم الهندسة المدنية، في كلية كوين ماري Queen Mary's College البريطانية، برنامجا حاسوبيا لتدريب الطلاب على تصميم

شبكات المياه في مقرر الهيدروليكا. ويقوم هذا البرنامج بتمثيل نتائج العديد من التجارب العملية، حيث يمكن تصميم شبكة المياه بطريقة معينة وفق قيم أولية معطاة، ويقوم الحاسوب بإعطاء النتائج المترتبة على ذلك التصميم. ويستطيع الطالب أن يعدل تصميم الشبكة وأن يرى مباشرة على شاشة الحاسوب نتائج ذلك التعديل. وقد وجد أن لهذا البرنامج فوائد عديدة خاصة عند الرغبة في تنمية قدرات الطلاب على التحليل والتركيب [٢٣، ص ٣٥٨].

إذا فبرامج المحاكاة الحاسوبية تلعب دورا مهما في دروس العلوم، حيث إنها توفر تفاعلا إبداعيا بين التلميذ والبرنامج، فبرنامج المحاكاة الجيد يتطلب من التلاميذ القيام بحل مشكلة ما، والتخطيط لبحثها، والاستجابة لتوجهات الحاسوب، وتحليل وتفسير النتائج التي يحصل عليها من الحاسوب، كما أن برامج المحاكاة توفر بيئة علمية لتعلم المهارات العقلية المتقدمة مثل عمليات التحليل والتفسير والتعميم. كما أنها تمكن التلاميذ من معرفة الأشياء التي تترتب على خيارات خاطئة، أو تصميم رديء للتجربة، أو استخدام إجراءات خطيرة عند إجراء التجارب. كما تمكن التلاميذ من تكرار أي جزئية من البرنامج المحاكي لمعرفة صحة آرائهم وأفكارهم حول تلك الجزئية

وعلاوة على ذلك، تعمل برامج المحاكاة على زيادة الدافعية لدى التلميذ نتيجة للسرعة التي توفرها في الحصول على النتائج والتغذية الراجعة الفورية التي يتلقاها التلميذ كاستجابات للقرارات التي يتخذها والبيانات التي يقوم باختيارها ومن ثم إدخالها. وكذلك تساعد برامج المحاكاة التلميذ على إدراك المفاهيم العلمية وتعزيزها لديه، كما تتميز برخصها مقارنة بالتكاليف اللازمة لتأسيس معمل للعلوم وتوفير أجهزة ومواد علمية [٢١].

**سادسا: الحاسوب كجهاز لقراءة البيانات وتسجيلها Data-logging**

يمكن استخدام الحاسوب في دروس العلوم للتحكم في إجراء بعض التجارب وتسجيل القياسات وإدخال البيانات، حيث إنه يمكن استخدام بعض البرامج الحاسوبية، الموصلة بحساس أو مجس أو جهاز علمي، لقراءة وتسجيل بيانات بعض الظواهر الفيزيائية مثل الطقس (الرياح، ودرجة الحرارة، وكمية الأمطار، والضغط الجوي، ونسبة الرطوبة...) وتخزينها لفترات طويلة، وتحليلها ومن ثم عرضها بهدف التوصل إلى أنماط معينة يمكن من خلالها عمل توقعات، وإجراء مقارنات، واتخاذ قرارات [٢١].

وعلى سبيل المثال يستخدم الحاسوب الشخصي في الكلية التقنية في ساوث بانك البريطانية Polytechnic of the South Bank للمساعدة في إجراء التجارب المعملية في مقررات الفيزياء. حيث يتم توصيل الحاسوب بأجهزة لقياس القيم الطبيعية، وتم تطوير البرمجيات اللازمة لتسير عملية القياس آليا وحفظ هذه القيم في ملفات وعرضها على الشاشة في صورة جداول ورسوم بيانية. وقد أطلق على هذا المزيج من التجهيزات والبرمجيات اسم كمبولاب CompuLab . وقد نجح كمبولاب في جعل التجارب المعملية اكثر إثارة، وسهل عملية تصميم تجارب أكثر تعقيدا، كما أنه أعطى مثالا في كيفية استخدام التقنيات الحديثة من أجل تيسير عمليات القياس التي كانت تتم بالأساليب القديمة [٢٣، ص ٣٥٨].

إن استخدام الحاسوب كجهاز لقراءة البيانات وتسجيلها يساعد في التقليل من الجهود البشرية التي تبذل في إجراء القياسات وتسجيل البيانات ووضعها في جداول ومن ثم تحويلها إلى رسوم بيانية، مما يوفر وقتا كبيرا يمكن استغلاله في تنمية وتطوير مهارات التحليل والتفسير ومعرفة الحقائق العلمية ودلالاتها. كما تتميز هذه الطريقة بالسرعة، حيث يتم أخذ القياسات وتسجيلها وعرضها بطريقة فورية، ومن ثم تمثيلها بيانيا، وبالتالي يمكن ربطها بالمظاهر المرتبطة بها والتي تدل عليها أو تشير إليها. كما يتميز هذا

الأسلوب بالدقة في القياس، فبدلا من قيام التلاميذ بأخذ القراءات في أوقات محددة تفصل بين كل قراءتين، والذي يتطلب من التلاميذ أن يكونوا في يقظة دائمة لتسجيل القراءات دون انقطاع، فان الحاسوب يقوم بذلك عنهم.

كما أن هذا الأسلوب يساهم في إحداث تغيير في الأدوار المطلوبة من التلاميذ، فبدلا من صرف التلاميذ جزءا كبيرا من أوقاتهم وجهودهم في جمع البيانات بشكل رتيب وممل، فإن هذه الأوقات والجهود يمكن استثمارها في تحليل البيانات وتفسيرها [٢١].

**سابعا: الوسائط المتعددة Multimedia**

توفر الأقراص المدمجة ذاكرات القراءة فقط CD-ROM المتوافرة في الوقت الحاضر مثالا للوسائط المتعددة multimedia . يقرر جيتس Gates [٢٤] بان برمجيات الوسائط المتعددة تستجيب للتعليمات من خلال عرض المعلومات في صورة نص، أو صوت أو صورة أو فيديو. وتستخدم الأقراص المدمجة CD-ROM بالفعل الآن في المدارس، ومن قبل أطفال يؤدون واجبهم المدرسي في المنزل. كما يتوافر العديد من الموسوعات العلمية مخزنة على أقراص مدمجة، وهذه الموسوعات متعددة الوسائط لا توفر الأداة البحثية فحسب، بل توافر أيضا كل أنواع المواد التي يمكن إدماجها في وثائق الواجب الدراسي المنزلي، كما أن هذه الموسوعات تتوافر مزودة بأدلة للمعلم تتضمن اقتراحات فيما يتعلق بطرق استخدام الموسوعات داخل الفصل الدراسي أو كجزء من الواجب المنزلي.

هذا وقد أورد جيتس مثالا على استخدام برمجيات الوسائط المتعددة بقوله: لنفترض أن تلميذا في درس الكيمياء، بالصف الأول ثانوي، يريد أن يستكشف أشياء تتعلق بالبنزين. إنه سيكون بإمكانه إذا ما كان هناك موسوعة حاسوبية ثرية متعددة الوسائط في مدرسته أو مكتبته العامة، أن ينقب عن الموضوع بالعمق الذي يشاؤه. سوف

يشاهد صورا فوتوغرافية ، وفيديو ، وصورا متحركة تشرح له كيف يتم حفر آبار النفط ، وكيف يتم نقله وتكريره. وسوف يعرف الفرق بين وقود السيارة ووقود الطائرة. ولو أنه أراد أن يعرف الفرق بين محرك الاحتراق الداخلي في السيارة والمحرك التوربيني للطائرة النفاثة ، فإن كل ما عليه فعله هو أن يطرح السؤال. كذلك سيكون بإمكانه أن يستكشف البنية الجزيئية للبنزين ، والتي تمثل اتحادا بين مئات من الهيدروكربونات المتمايزة ، وأن يعرف ما هي الهيدروكربونات أيضا [٢٤] .

## مثال توضيحي على كيفية استخدام البرامج الإنتاجية في دروس العلوم

فيما يلي سيتم عرض نشاط في مادة العلوم يوضح كيف يمكن للمعلم الاستفادة من الحاسوب في دعم وتعزيز العملية التعليمية .

**اسم النشاط:** قراءة الطقس

**الصف:** السادس الابتدائي

**المادة:** العلوم

**الموضوع:** التعامل مع البيانات

**أهداف النشاط:**

١ - تمكين التلاميذ من اختيار وتجهيز معلومات رقمية لمعالجتها عن طريق الحاسوب مع التأكد من دقتها.

٢ - إكساب التلاميذ المهارات اللازمة لتحليل وتفسير كم كبير من المعلومات ، ومناقشة درجة صحة نتائجهم ، ومعرفة النتائج المترتبة على ارتكاب الأخطاء عند أخذ القياسات أو تسجيل البيانات أو إدخالها إلى الحاسوب.

**طبيعة النشاط**

يساهم هذا النشاط في تمكين التلاميذ من ممارسة مهارات الملاحظة والقياس من خلال أخذ القراءات خارج الفصل، كما يساهم في توسيع مداركهم فيما يتعلق بفهم الخواص الطبيعية لأحوال الطقس المحلية. كما يقوم التلاميذ في هذا النشاط بأخذ القياسات وتسجيل البيانات بدرجة كافية من الدقة والمصداقية، وسيعملون على جمع المعلومات، وعرضها و تفسيرها من الإحصاءات والرسوم البيانية.

**تدريبات النشاط**

يطلب من مجاميع من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، على مدار أربعة أسابيع، أخذ أدوارهم في تسجيل قراءات الطقس في فناء المدرسة باستخدام مجال واسع من أدوات القياس مثل مقياس سرعة الرياح واتجاهها، مقياس درجة الحرارة (ترمومتر)، ومقياس الضغط الجوي، ومقياس كمية المطر، ومقياس نسبة الرطوبة. بعد ذلك يقوم التلاميذ بإدخال القراءات إلى قاعدة بيانات حاسوبية database، وفي كل أسبوع يتم حساب متوسط درجة الحرارة، وسرعة الرياح، وكمية المطر، ونسبة الرطوبة. ثم يعمل لهذه القياسات مخططات إنسيابية، ورسوم بيانية، ومن ثم يتم إدخالها إلى برنامج الجداول الإلكترونية spreadsheets لعرض البيانات الموسمية. بعد ذلك يتم اطلاع التلاميذ على كيفية استخدام هذا لعمل حسابات ومقارنات معقدة، واستكشاف علاقات بين عوامل الطقس الموسمية، وفي الأخير يطلب من التلاميذ القيام بتحليل النتائج وتفسيرها.

## دور الإنترنت في دعم العملية التعليمية

تتمثل الأهمية الكبرى في استخدام الإنترنت في تدريس العلوم في إمكانية الحصول على أنشطة ومشاريع تعليمية تتعلق بمادة العلوم من أي مكان في العالم، مزيلة بذلك

الحدود بين الدول والثقافات، حيث يتوافر على شبكة الإنترنت العديد من الأنشطة والمشاريع التعليمية التي تخدم مادة العلوم، كما توفر شبكة الإنترنت كمية ضخمة من المعلومات والأخبار والنصائح والإرشادات في شتى فروع العلوم من كيمياء وفيزياء وأحياء ...إلخ.

ليس هذا فحسب، وإنما تتميز الإنترنت بحداثة المعلومات المتوافرة عليها مقارنة بالكتب المتوافرة بمكتبة المدرسة أو مناهج العلوم المقررة من قبل وزارات التربية والتعليم والمعارف التي مضى على إصدارها عدد من السنوات. بالإضافة إلى إمكانية تحديث هذه المعلومات بشكل مستمر بيسر وسهولة.

ولا تقتصر أهمية الإنترنت على احتوائها على كم هائل من المعلومات في شتى فروع العلوم فحسب، وإنما تعتبر وسيلة هامة لتبادل المعلومات بين المستخدمين، حيث إنها تمكن التلاميذ الذين يدرسون العلوم من الاتصال بأقرانهم في شتى أقطار العالم وإجراء حوارات ومناقشات علمية وتبادل الأفكار، كما تعمل الإنترنت على تسهيل الاتصال بالعلماء في شتى التخصصات العلمية في مجالات الكيمياء والفيزياء والأحياء والفلك والجيولوجيا وطرح أسئلة عليهم وذلك عبر خدمات البريد الإلكتروني، وشبكة النسيج العالمية www، والقوائم البريدية والمجاميع الإخبارية. كما أن المؤتمرات عن بعد بدأت تظهر أخيرا عبر الشبكة حيث تتم المداولات والمداخلات من خلال الشبكة بالصوت والصورة.

وعلاوة على ذلك، توفر شبكة الإنترنت فرصا ومجالات لنشر أفكار التلاميذ ونتائج التجارب العلمية التي توصلوا إليها، وإطلاع المهتمين من أقرانهم عليها وإشراكهم في مناقشة النتائج وتحليلها وتفسيرها. فمثلا نجد في مشروع GLOBE، والكلمة هي اختصار Global Learning and Observations to Benefit Environment الموجود على شبكة الإنترنت. يطلب منظمو المشروع من طلاب المدارس التعاون على

المستوى الدولي في جمع المعلومات العلمية المتعلقة بالأرض. كما يمكن للأطفال أن يجمعوا الإحصائيات بشكل روتيني، مثل درجات الحرارة ومعدل سقوط الأمطار، ثم ترحيلها عبر الإنترنت والأقمار الصناعية إلى قاعدة بيانات مركزية مقرها الإدارة القومية للمحيطات والطقس بولاية ميريلاند، حيث يمكن استخدام المعلومات لتوفير صور مؤلفة لكوكب الأرض. ويمكن لهذه المؤلفات أن ترحل من جديد إلى الطلاب، فضلا عن العلماء والجمهور العام. ولا يعرف أحد بعد مدى القيمة العلمية التي يمكن أن تنطوي عليها هذه البيانات. وخاصة البيانات المجمعة عن طريق الشبان الصغار والأطفال، غير أن تجميع الحقائق ورؤية الصور المؤلفة يمكن أن يشكلا طريقة جيدة، بالنسبة لأعداد كبيرة من الأطفال من عديد من الأمم، لتعلم الكثير حول التعاون، والاتصال، والقضايا البيئية [٢٤].

## نتائج الدراسة ومناقشتها

قبل الإجابة عن أسئلة الدراسة سيتم عرض ومناقشة الجدولين رقم ١، ورقم ٢: الأول يتعلق بتوزيع مدارس العينة وفقا للجنس والمرحلة الدراسية، والآخر يتعلق بثقافة معلمي/معلمات العلوم في الحاسوب والإنترنت.

**جدول رقم ١. توزيع مدارس العينة وفقا للجنس والمرحلة الدراسية**

| المتغيرات | مستوى المتغير | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| نوع المدرسة | ذكور | ٥٩ | ٤٠,٦ |
| | إناث | ٨٦ | ٥٩,٤ |
| المرحلة الدراسية | الابتدائية | ٣٠ | ٢٠,٠ |
| | المتوسطة | ٥٦ | ٣٨,٥ |
| | الثانوية | ٥٩ | ٤١,٥ |

يتبين من جدول رقم ١ أن عينة الدراسة تتكون من ١٤٥ معلما ومعلمة، موزعة كما يلي:

- ٥٩ معلما، أي بنسبة قدرها ٦ ، ٤٠٪.
- ٨٦ معلمة، أي بنسبة قدرها ٤ ، ٥٩٪

كما تتوزع مدارس العينة على ثلاث مراحل تعليمية كما يلي:

- ٣٠ معلما/معلمة بالمرحلة الابتدائية، أي بنسبة قدرها ٠ ، ٢٠ ٪.
- ٥٦ معلما/معلمة بالمرحلة المتوسطة، أي بنسبة قدرها ٥ ، ٣٨ ٪ .
- ٥٩ معلما/معلمة بالمرحلة الثانوية، أي بنسبة قدرها ٥ ، ٤١ ٪.

جدول رقم ٢. ثقافة معلمي/معلمات العلوم في الحاسوب والإنترنت

| المتغيرات | مستوى المتغير | العدد | النسبة | القيم الناقصة |
|---|---|---|---|---|
| استخدام الحاسوب | استخدمه باستمرار | ٤٠ | ٣١,٠ | |
| بشكل عام | استخدمه أحيانا | ٥٠ | ٣٨,٨ | ١٦ |
| | لا استخدمه أبدا | ٣٩ | ٣٠,٢ | |
| دراسة مقررات حاسوبية | تعلم دمج الحاسوب في | ٧ | ٥,٢ | |
| | المقررات الأخرى | | | ١١ |
| | درس أكثر من مقرر | ٢٤ | ١٧,٩ | |
| | درس مقررا | ٣٤ | ٢٥,٤ | |
| | لم يدرس | ٦٩ | ٥١,٥ | |
| الدورات الحاسوبية | أخذ دورة | ٣٨ | ٢٧,١ | ٥ |
| | لم يأخذ دورة | ١٠٢ | ٧٢,٩ | |
| تصفح الإنترنت | تصفح الإنترنت | ٣٤ | ٣٢,١ | ٣٩ |
| | لم يتصفح الإنترنت | ٧٢ | ٦٧,٩ | |
| أعتقاد أن الحاسوب | أعتقد بدرجة كبيرة | ٥٨ | ٦١,١ | ٥٠ |
| سيغير طريقة التدريس | أعتقد بدرجة متوسطة | ٣٢ | ٣٣,٧ | |
| | لا أعتقد | ٥ | ٥,٣ | |

يظهر من جدول رقم ٢ التكرارات والنسب المئوية لخمسة من المتغيرات وهي :

١- استخدام الحاسوب بشكل عام.

٢- دراسة مقررات حاسوبية قبل الخدمة.

٣- الالتحاق بدورات حاسوبية خلال العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩م.

٤- تصفح الإنترنت.

٥- مدى اعتقاد معلمي العلوم بأن الحاسوب سيغير طرائق تدريسهم.

يتبين من جدول رقم ٢ أنه على الرغم من أن أكثر من نصف العينة (٥١.٥٪) لم يدرسوا مقررا حاسوبيا على الإطلاق في مرحلة ما قبل الخدمة، فإن نسبة المعلمين/المعلمات الذين يستخدمون الحاسوب، أحيانا أو دائما، تبلغ أكثر من الثلثين (٦٩.٨٪)، أي أن هناك نسبة تبلغ ١٨.٣ من مجموع أفراد العينة (الفرق بين النسبتين) قد تعلموا مهارات الحاسوب بعد التخرج، سواء عن طريق الالتحاق بدورات حاسوبية، أو عن طريق التعلم الذاتي، وهذا مؤشر يدل على رغبة معلمي/ومعلمات العلوم بدولة الكويت في تطوير أنفسهم مهنيا في مجال الحاسوب وتطبيقاته.

كما يتبين من جدول رقم ٢ أن أكثر من ربع أفراد العينة (٢٧.١٪) التحقوا بدورة حاسوبية خلال العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩م، وهذه نسبة جيدة تدل على حرص وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت على تطوير منسوبيها مهنيا في مجال المعلوماتية، كما تدل على رغبة معلمي/معلمات العلوم في تحديث معلوماتهم في مجال الحاسوب وتطبيقاته.

كما يتبين من جدول رقم ٢ أن نسبة معلمي/معلمات العلوم الذين تصفحوا الإنترنت ولو لمرة واحدة، خلال العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩م، بلغت ٣٢.١٪ من مجموع أفراد العينة، ويمكن إرجاع تدني هذه النسبة إلى أن هناك ٣٠.٢٪ من أفراد العينة

لا يستخدمون الحاسوب على الإطلاق، بالإضافة إلى حداثة دخول خدمة الإنترنت إلى دولة الكويت.

أما نسبة الذين يعتقدون أن الحاسوب سيغير طريقة تدريسهم، سواء بدرجة كبيرة أو متوسطة، فقد بلغت ٩٤,٧٪. وهذه النسبة العالية جدا تدل على وجود اتجاهات إيجابية عند معلمي/معلمات العلوم بدولة الكويت نحو إمكانية تغيير الحاسوب لطرائق التدريس لديهم، ومن المعلوم أن الاتجاهات الإيجابية تساهم في إحداث التغيير المرغوب، كما أشار بذلك علي [٢٥].

أما فيما يتعلق بالإجابة عن أسئلة الدراسة فإنه سيتم عرضها على النحو التالي:

(١) **إجابة السؤال الأول** الذي ينص على "ما مستوى معرفة معلمي ومعلمات العلوم، بدولة الكويت، بالحاسوب وبرامجه؟"

يظهر الجدول رقم ٣ التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمستوى معرفة واستخدام معلمي/معلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه، ويظهر من الجدول أن المهارات/البرامج قد صنفت إلى أربعة أصناف وفقا لمتوسط كل مهارة /برنامج وذلك كما هو مبين أدناه.

**أولا**: المهارات/البرامج التي تتراوح متوسطاتها بين ٢.٥٠ و ٣.٠٠ من أربعة وهي مهارات تشغيل الحاسوب ومهارات إدارة الملفات.

**ثانيا**: المهارات/البرامج التي تتراوح متوسطاتها بين ٢.٠٠ و ٢.٤٩ من أربعة وهي برامج معالجة النصوص وبرامج الرسوم، واستخدام أساليب التعليم بواسطة الحاسوب.

**جدول رقم ٣ . التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لمستوى معرفة واستخدام معلمي/معلمات العلوم،بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه**

| نوع المهارة | المستوى الرابع معرفة متقدمة | | المستوى الثالث معرفة جيدة | | المستوى الثاني معرفة بسيطة | | المستوى الأول انعدام المعرفة | | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرارات | ٪ | التكرارات | ٪ | التكرارات | ٪ | التكرارات | ٪ | |
| تشغيل الحاسوب | ٣١ | ٢٣,٨ | ٤٥ | ٣٤.٦ | ٢٤ | ١٨,٥ | ٣٠ | ٢٣,١ | ٢.٥٩ |
| إدارة الملفات | ٣١ | ٢٤.٤ | ٣٤ | ٢٦,٨ | ٣٠ | ٢٣,٦ | ٣٢ | ٢٥,٢ | ٢.٥٠ |
| معالج النصوص | ٢٠ | ١٥,٦ | ٥٣ | ٤١.٤ | ١٣ | ١٠,٢ | ٤٢ | ٣٢,٨ | ٢.٤ |
| برامج الرسوم | ١٣ | ١٠,٢ | ٣٤ | ٢٦,٦ | ٣٥ | ٢٧,٣ | ٤٦ | ٣٥,٩ | ٢,١١ |
| استخدام أساليب التعليم بواسطة الحاسوب | ٢١ | ١٦,٩ | ٢٣ | ١٨.٥ | ١٦ | ١٢,٩ | ٦٤ | ٥١,٦ | ٢,٠٠ |
| برامج الحاسوب التعليمية | ١١ | ٨,٩ | ٩ | ٧,٣ | ٥٩ | ٤٨,٠ | ٤٤ | ٣٥,٨ | ١,٨٩ |
| قواعد البيانات | ٧ | ٥,٦ | ١٨ | ١٤.٤ | ٣٨ | ٣٠.٤ | ٦٢ | ٤٩.٦ | ١,٧٦ |
| الجداول الإلكترونية | ٦ | ٤,٨ | ١٧ | ١٣,٥ | ٤٣ | ٣٤.١ | ٦٠ | ٤٧,٦ | ١,٧٥ |
| الموسوعات الإلكترونية | ٣ | ٢,٤ | ١٥ | ١١,٨ | ٣٦ | ٢٨,٣ | ٧٣ | ٥٧.٥ | ١,٥٩ |
| إمكانية تغيير طريقة التدريس | ٦ | ٦,٣ | ٨ | ٤٨, | ٢١ | ٢٢.١ | ٦٠ | ٦٣,٢ | ١,٥٨ |
| استخدام الحاسوب في التقويم | ٦ | ٧٤, | ٥ | ٣,٩ | ٢١ | ١٦,٥ | ٩٥ | ٧٤.٨ | ١,٣٩ |

**ثالثا :** المهارات/البرامج التي تتراوح متوسطاتها بين ١.٧٥ و ١.٩٩ من أربعة ، وهي برامج الحاسوب التعليمية وبرامج قواعد البيانات ، وبرامج الجداول الإلكترونية.

**رابعا**: المهارات/البرامج التي تتراوح متوسطاتها بين ١.٢٥ و ١.٧٤ من أربعة، وهي الموسوعات الإلكترونية، وإمكانية تغيير طريقة التدريس، واستخدام الحاسوب في التقويم.

يلاحظ أن مجال كل صنف من هذه الأصناف الأربعة يحدد بنصف نقطة (٠.٥)، ما عدا المهارات/البرامج الواقعة في الصنف الثالث، فإن مجالها يبلغ ربع نقطة (٠.٢٥) فقط، وذلك بهدف توزيع المهارات/البرامج على الأصناف بدرجة متساوية قدر الإمكان.

يتبين من هذه التصنيفات أن أكثر المهارات/ البرامج التي يجيد معلمو/معلمات العلوم، بدولة الكويت، معرفتها والتعامل معها هي برامج التشغيل مثل برامج النوافذ Windows (تشغيل الحاسوب وإدارة الملفات)، ثم يلي ذلك في المرتبة برامج معالجة النصوص وبرامج الرسوم. أما برامج الحاسوب التعليمية، وبرامج قواعد البيانات، وبرامج الجداول الإلكترونية، فتأتي في المرتبة الثالثة، في حين يأتي استخدام الموسوعات الإلكترونية، واستخدام الحاسوب في التقويم في المرتبة الأخيرة.

يمكن إرجاع سبب قلة معرفة المعلمين/المعلمات بالموسوعات الالكترونية وبرامج الحاسوب التعليمية إلى ندرة توافرها باللغة العربية، أو جهل المعلمين/المعلمات بأهميتها أو عدم اطلاعهم عليها، أو عدم جودة الموسوعات الالكترونية وبرامج الحاسوب التعليمية التي تخدم مقررات العلوم. كما يمكن إرجاع قلة استخدام المعلمين/المعلمات لبرامج قواعد البيانات وبرامج الجداول الإلكترونية إلى عدم دراستهم لها في مرحلة التعليم الجامعي، بالإضافة إلي عدم اطلاعهم على فوائدها ومزاياها في شتى المجالات، وبالذات في مجال تدريس العلوم.

(٢) **إجابة السؤال الثاني** الذي ينص على "ما كثافة استخدام معلمي ومعلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه في تدريسهم؟"

جدول رقم ٤. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لكثافة استخدام معلمي/ معلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه في تدريسهم

| نوع التطبيق | في جميع الحصص (٧) | | مرة في الأسبوع (٦) | | مرة في الشهر (٥) | | مرة في الفصل (٤) | | مرة في السنة (٣) | | لا استخدمه أبدا (٢) | | غير قابل للتطبيق (١) | | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرارات | ٪ | التكرارات | ٪ | التكرارات | ٪ | التكرارات | ٪ | التكرارات | ٪ | التكرارات | ٪ | التكرارات | ٪ | |
| الحاسوب بشكل عام | ١٧ | ١٣,٧ | ٤ | ٣,٢ | ٥ | ٤,٠ | ١٠ | ٨,٠ | ٥ | ٤,٠ | ٦٦ | ٥٣,٢ | ١٧ | ١٣,٧ | ٣,٠٠ |
| برامج الرسوم | ١٣ | ١١,٢ | ٣ | ٢,٦ | ٧ | ٦,٠ | ١٠ | ٨,٦ | ٦ | ٥,٢ | ٦١ | ٥٢,٦ | ١٦ | ١٣,٨ | ٢,٩٣ |
| برامج معالجة النصوص | ١٢ | ١٠,٣ | ٥ | ٤,٣ | ٨ | ٦,٩ | ٦ | ٥,٢ | ١ | ٠,١ | ٦٦ | ٥٦,٩ | ١٨ | ١٥,٥ | ٢,٨٥ |
| برامج العروض و إعداد الشرائح مثل PowerPoint | ٣ | ٢,٦ | ٣ | ٢,٦ | ٧ | ٦,١ | ١٠ | ٨,٧ | ٥ | ٤,٣ | ٧٠ | ٦٠,٩ | ١٧ | ١٤,٨ | ٢,٤٩ |
| برامج الجداول الإلكترونية | ٦ | ٥,٢ | ٢ | ١,٧ | ٥ | ٤,٣ | ٥ | ٤,٣ | ٢ | ١,٧ | ٧١ | ٦١,٢ | ٢٥ | ٢١,٦ | ٢,٣٤ |
| البرامج التعليمية من نوع التدريب و التمرين drill and practice | ٣ | ٢,٦ | ٥ | ٤,٣ | ٤ | ٣,٥ | ٢ | ١,٧ | ٢ | ١,٧ | ٨٠ | ٦٩,٦ | ١٩ | ١٦,٥ | ٢,٣٠ |
| برامج قواعد البيانات | ٤ | ٣,٤ | ٣ | ٢,٦ | ٤ | ٣,٤ | ٤ | ٣,٤ | ١ | ٠,٩ | ٧٧ | ٦٦,٤ | ٢٣ | ١٩,٨ | ٢,٢٦ |
| البرامج الإحصائية | ٢ | ١,٨ | ٢ | ١,٨ | ٤ | ٣,٦ | ٦ | ٥,٤ | ٢ | ١,٨ | ٧٦ | ٦٧,٩ | ٢٠ | ١٧,٩ | ٢,٢١ |
| البرامج التعليمية من نوع التعليم الخصوصي tutorial | ١ | ٠,٩ | ٢ | ١,٧ | ٤ | ٣,٥ | ٥ | ٤,٣ | ٢ | ١,٧ | ٧٩ | ٦٨,٧ | ٢٢ | ١٩,١ | ٢,١٣ |
| الموسوعات العلمية الإلكترونية | ٠٠ | ٠٠,٠ | ٣ | ٢,٧ | ٤ | ٣,٥ | ٣ | ٢,٧ | ٣ | ٢,٧ | ٨٠ | ٧٠,٨ | ٢٠ | ١٧,٧ | ٢,١٢ |

يظهر جدول رقم ٤ التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لكثافة استخدام معلمي العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه في تدريسهم مقررات العلوم. ويظهر من الجدول أن كثافة الاستخدام قد صنفت إلى ثلاثة أصناف وفقا لمتوسط كثافة استخدام كل برنامج وذلك كما هو مبين أدناه.

**أولا**: البرامج التي تتراوح متوسطات كثافة استخدامها بين ٢,٧٥ و ٣,٠٠ من سبعة، وهي برامج الرسوم وبرامج معالجة النصوص.

**ثانيا**: البرامج التي تتراوح متوسطات كثافة استخدامها بين ٢,٢٥ و ٢,٤٩ من سبعة، وهي برامج العروض وإعداد الشرائح، برامج الجداول الإلكترونية، و البرامج التعليمية من نوع التدريب والتمرين drill and practice، وبرامج قواعد البيانات.

**ثالثا**: البرامج التي تتراوح متوسطات كثافة استخدامها بين ٢,٠٠ و ٢,٢٤ من سبعة، وهي البرامج الإحصائية، البرامج التعليمية من نوع التعليم الخصوصي، والموسوعات العلمية الإلكترونية، والبرامج التعليمية من نوع النمذجة والمحاكاة simulations.

يتبين من هذه التصنيفات أن أكثر البرامج التي يستخدمها معلمو/معلمات العلوم، بدولة الكويت، في تدريسهم لمقررات العلوم هي برامج الرسوم وبرامج معالجة النصوص، ثم يلي ذلك في كثافة الاستخدام برامج العروض وإعداد الشرائح، وبرامج الجداول الإلكترونية، والبرامج التعليمية من نوع التدريب والتمرين drill and practice، وبرامج قواعد البيانات، في حين تأتي البرامج الإحصائية، والبرامج التعليمية من نوع التعليم الخصوصي، والموسوعات العلمية الإلكترونية، والبرامج التعليمية من نوع النمذجة والمحاكاة simulations في المرتبة الأخيرة.

يلاحظ من الجدول رقم ٣ و رقم ٤ أنه، على الرغم من أن متوسط معرفة معلمي/ معلمات العلوم ببرامج معالجة النصوص أكبر من معرفتهم ببرامج الرسوم (٢.٤ و ٢.١١ من أربعة على التوالي) إلا أن متوسط كثافة استخدامهم لبرامج الرسوم

في دروس العلوم اكبر من متوسط استخدامهم لبرامج معالجات النصوص (٢,٩٣ و ٢,٨٥ من سبعة على التوالي) ويمكن عزو هذا إلى أن رغبة التلاميذ في الرسم تفوق رغبتهم في الكتابة.

على الرغم من أهمية البرامج التعليمية من نوع النمذجة والمحاكاة simulations، والموسوعات العلمية الإلكترونية في دروس العلوم، فإننا نجد أنهما أقل البرامج استخداما في دروس العلوم، حيث إن متوسطات كثافة استخدامهما تأتي في أسفل القائمة، وقد يعزى هذا إلى قلة معرفة المعلمين/المعلمات بالموسوعات الإلكترونية وبرامج النمذجة والمحاكاة simulations، أو إلى ندرة توافرها باللغة العربية، أو جهل المعلمين/المعلمات بأهميتها أو عدم اطلاعهم عليها، أو عدم جودة الموسوعات الإلكترونية وبرامج النمذجة والمحاكاة simulations التي تخدم مقررات العلوم. أو عدم معرفة المعلمين/المعلمات بكيفية دمجهما في دروس العلوم.

كما يلاحظ من جدول رقم ٤، أن أكثر برامج الحاسوب التعليمية استخداما في دروس العلوم هي برامج التمرين والتدريب drill and practice، ويليها برامج التعليم الخصوصي tutorial، ومن ثم برامج النمذجة والمحاكاة simulation. وهذا الترتيب ليس هو الأمثل، وإنما العكس هو الصحيح حيث أشار واجير Wager وآخرون [٢٦] إلى أن أولوية استخدامات برامج الحاسوب التعليمية في دروس العلوم ينبغي ان تكون لبرامج النمذجة والمحاكاة ثم لبرامج التعليم الخصوصي، وأخيرا لبرامج التدريب والتمرين.

(٣) **إجابة السؤال الثالث** الذي ينص على "ما مدى استخدام التلاميذ، بدولة الكويت، للحاسوب في دروس العلوم، وما أغراض استخدامهم له في دروس العلوم؟"

يلاحظ من الجدولين رقم ٥ ورقم ٦ أن نسبة التلاميذ الذين يستخدمون الحاسوب في دروس العلوم تبلغ فقط ١٥.٥٪، وان أغراض الاستخدام قد صنفت إلى ثلاثة أصناف وفقا للنسبة المئوية لاستخدام كل غرض وذلك كما هو مبين أدناه.

**أولا :** الأغراض التي تتراوح نسبة استخدام التلاميذ للحاسوب لأجلها بين ٦,٠ ٪ و ٩,٠ ٪، وهذه تشمل على غرضين وهما ١ - كتابة النصوص والتقارير وتعديلها ونشرها و ٢ - إجراء العمليات الحسابية.

**ثانيا :** الأغراض التي تتراوح نسبة استخدام التلاميذ للحاسوب لأجلها بين ٣,٠ ٪ و ٥,٩٩ ٪ ، وهذه تشمل ستة أغراض وهي : ١- دعم التعلم الفردي ، ٢- تنظيم المعلومات وحفظها ، ٣ - جمع البيانات ، ٤- نشر نتائج البحوث التي يتم التوصل إليها ، ٥- عرض البيانات والمعلومات رسوميا عبر استخدام المخططات الانسيابية ، والرسوم البيانية ، و ٦- تعزيز مهارات البحث العلمي.

**ثالثا :** الأغراض التي تتراوح نسبة استخدام التلاميذ للحاسوب لأجلها بين ٠,١ ٪ و ٢,٩٩ ٪ ، وهذه تشمل على ستة أغراض وهي : ١- إجراء القياسات ، ٢- عرض نتائج البحوث التي يتم الحصول عليها ، ٣ - التعويض عن النقص الحاصل في الأجهزة والمعدات الغير متوافرة في معامل العلوم ، ٤ - التعويض عن النقص الحاصل في المواد المخبرية مثل الأحماض والقواعد والمركبات الكيميائية وغيرها ، ٥ - معالجة وتحليل وتفسير البيانات ، و ٦ - عمل نماذج أو محاكاة models or simulations للتجارب العلمية.

**جدول رقم ٥. التكرارات والنسب المئوية لاستخدام التلاميذ للحاسوب في دروس العلوم**

| نوع الاستخدام | يستخدم | | لا يستخدم | |
|---|---|---|---|---|
| | التكرارات | ٪ | التكرارات | ٪ |
| استخدام التلاميذ للحاسوب في دروس العلوم بشكل عام | ١٥ | ١٥.٥ | ٨١ | ٨٤.٥ |

جدول رقم ٦. التكرارات والنسب المئوية لأغراض استخدام التلاميذ للحاسوب في دروس العلوم

| كيفية الاستخدام | يستخدم | | لا يستخدم | |
|---|---|---|---|---|
| | التكرارات | ٪ | التكرارات | ٪ |
| لكتابة النصوص والتقارير وتعديلها ونشرها | ١١ | ٧,٦ | ١٣٤ | ٩٢,٤ |
| لإجراء العمليات الحسابية | ٩ | ٦,٦ | ١٣٦ | ٩٣,٤ |
| لدعم التعلم الفردي | ٨ | ٥,٥ | ١٣٧ | ٩٥,٥ |
| لتنظيم المعلومات وحفظها | ٧ | ٤,٨ | ١٣٨ | ٩٥,٢ |
| لجمع البيانات | ٦ | ٤,١ | ١٣٩ | ٩٥,٩ |
| لنشر نتائج البحوث التي يتم التوصل إليها | ٦ | ٤,١ | ١٣٩ | ٩٥,٩ |
| لعرض البيانات والمعلومات رسوميا عبر استخدام المخططات الانسيابية والرسوم البيانية | ٦ | ٤,١ | ١٣٩ | ٩٥,٩ |
| لتعزيز مهارات البحث العلمي | ٥ | ٣,٤ | ١٤٠ | ٩٦,٦ |
| لإجراء القياسات | ٤ | ٢,٨ | ١٤١ | ٩٧,٢ |
| لعرض نتائج البحوث التي يتم الحصول عليها | ٤ | ٢,٨ | ١٤١ | ٩٧,٢ |
| للتعويض عن النقص الحاصل في الأجهزة والمعدات الغير متوافرة في معامل العلوم | ٤ | ٢,٨ | ١٤١ | ٩٧,٢ |
| للتعويض عن النقص الحاصل في المواد المخبرية مثل الأحماض و القواعد والمركبات الكيميائية وغيرها | ٣ | ٢,١ | ١٤٢ | ٩٧,٩ |
| لمعالجة وتحليل وتفسير البيانات | ٣ | ٢,١ | ١٤٢ | ٩٧,٩ |
| لعمل نماذج أو محاكاة simulations or models للتجارب العلمية | ٢ | ١,٤ | ١٤٣ | ٩٨,٦ |

يتبين من هذه التصنيفات أن أكثر الأغراض التي يستخدم التلاميذ الحاسوب لأجلها عبارة عن أغراض عامة، وليست خاصة بدروس العلوم، فالحاسوب يمكن استخدامه في كثير من المواد لأجل كتابة النصوص والتقارير وتعديلها ونشرها، ولإجراء العمليات الحسابية. في حين نجد أن الأغراض الخاصة باستخدامات الحاسوب في دروس

العلوم في المقام الأول مثل أخذ القياسات، والتعويض عن النقص الحاصل في الأجهزة والمعدات والمواد المخبرية الغير متوافرة في معامل العلوم، ومعالجة وتحليل وتفسير البيانات، وعمل نماذج أو محاكاة models or simulations للتجارب العلمية تأتي في آخر القائمة، فمثلا نجد أن نسبة استخدام التلاميذ للحاسوب لعمل نمذجة ومحاكاة للتجارب العلمية هي اقل الأغراض استخداما، حيث إن هذه النسبة لا تتجاوز ١,٤ ٪ من الاستخدامات.

يمكن إرجاع تدني نسب استخدامات التلاميذ للحاسوب في دروس العلوم، بالذات لأغراض الاستخدامات التي تخدم مادة العلوم بالدرجة الأولى، إلى قلة عدد معلمي/معلمات العلوم الذين تعلموا كيفية دمج استخدامات الحاسوب في دروس العلوم، حيث ان هذه النسبة لا تتجاوز ٥,٢ ٪ وذلك كما هو مبين في جدول رقم ٢ .

(٤) **إجابة السؤال الرابع** الذي ينص على "هل يوجد فروق بين معلمي ومعلمات العلوم فيما يتعلق بما يلي: أ) استخدامهم للحاسوب بشكل عام، و ب) دراستهم مقرر/مقررات حاسوبية، و جـ) استخدامهم للحاسوب في دروس العلوم و د) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم."

يتبين من الجدولين رقم ٧ ورقم ٨ أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا، وهذا يدل على عدم وجود فروق بين معلمي ومعلمات العلوم بدولة الكويت فيما يتعلق بـ ١- استخدامهم للحاسوب بشكل عام، و ٢- دراستهم مقرر/مقررات حاسوبية، ويمكن تعليل هذا بأن نظام التعليم الجامعي لكلي الجنسين واحد، حيث إن معلمات العلوم يدرسن نفس ما يدرسه معلمو العلوم في مرحلة ما قبل الخدمة.

**جدول رقم ٧. نتائج اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين جنس المعلم واستخدام الحاسوب بشكل عام**

| المتغير | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المعلمون | ٥٥ | ١.٩٦ | ٠.٧٧ | -٠.٣٥٨ | ٠.٧٢١ |
| المعلمات | ٧٢ | ٢.٠١ | ٠.٨٠ | | |

**جدول رقم ٨ . نتائج اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين جنس المعلم ودراسة مقررات حاسوبية**

| المتغير | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المعلمون | ٥٤ | ١.٨٠ | ٠.٩٦ | ٠.١٦٤ | ٠.٨٧٠ |
| المعلمات | ٧٨ | ١.٧٧ | ٠.٩١ | | |

بالنظر إلى جدول رقم ٩ نجد أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ ، وهذا يدل على وجود فروق بين المعلمين والمعلمات فيما يتعلق باستخدامهم للحاسوب في دروس العلوم ، وذلك لصالح المعلمين. ويمكن تعليل هذا بكثرة مشاغل المعلمة مقارنة بمشاغل المعلم ، فالمرأة في المجتمع الكويتي مسؤولة عن شؤون منزلها وتربية أطفالها ، فلا تجد متسعا من الوقت لتحضير وإعداد دروس يتم فيها دمج الحاسوب في مادة العلوم.

**جدول رقم ٩. نتائج اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين جنس المعلم واستخدام الحاسوب في التدريس**

| المتغير | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المعلمون | ٤٩ | ٣.٤٩ | ٢.٠٧ | ٢.١٧٦ | ٠.٠٣٦ |
| المعلمات | ٧٣ | ٢.٧١ | ١.٨٤ | | |

كما يتبين من جدول رقم ١٠ أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا، وهذا يدل على عدم وجود فروق بين معلمي ومعلمات العلوم بدولة الكويت فيما يتعلق باستخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم.

**جدول رقم ١٠. نتائج اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين جنس المعلم واستخدام التلاميذ للحاسوب في دروس العلوم**

| المتغير | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المعلمون | ٣٩ | ٠.٢٦ | ٠.٥٠ | ١.٧٩٤ | ٠.٧٦ |
| المعلمات | ٥٦ | ٠.١١ | ٠.٣١ | | |

(٥) **إجابة السؤال الخامس** الذي ينص على" هل يوجد فروق بين معلمي/معلمات العلوم في مراحل التعليم الثلاث فيما يتعلق بما يلي: أ) معرفتهم بمهارات الحاسوب وبرامجه، ب) استخدامهم للحاسوب في تدريس العلوم، جـ) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم؟"

يتضح من الجداول ذات الأرقام ١١ و ١٢و ١٣ أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيا. مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المراحل التعليمية الثلاث فيما يتعلق بـ ١- معرفة معلمي/معلمات العلوم بالحاسوب ، ٢- استخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب في تدريس العلوم، و ٣- استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم. ويمكن تعليل هذا بأن مقررات الحاسوب التي تدرس في برامج إعداد معلمي ومعلمات العلوم قبل الخدمة واحدة أو متقاربة لجميع المراحل التعليمية الثلاث.

**جدول رقم ١١. نتائج اختبار (ف) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين المراحل الدراسية ومعرفة معلمي/معلمات العلوم بالحاسوب**

| مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٢ | ٠,٤٧٢ | ٠,٢٣٦ | ٠,١٩٣ | ٠.٨٢٥ |
| داخل المجموعات | ١١٤ | ٠,٦٤٧ | ٠,٢٢٥ | | |
| المجموع | ١١٦ | ١٤٠,١٢٠ | | | |

**جدول رقم ١٢. نتائج اختبار (ف) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين المراحل الدراسية واستخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب في تدريس العلوم**

| مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٢ | ١٨,٨٨١ | ٩,٤٤١ | ٢.٦١١ | ٠.٠٧٨ |
| داخل المجموعات | ١١٠ | ٣٩٧,٦٨٥ | ٣.٦١٥ | | |
| المجموع | ١١٢ | ٤١٦,٤٦٦ | | | |

**جدول رقم ١٣. نتائج اختبار (ف) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين المراحل الدراسية واستخدام التلاميذ للحاسوب في دروس العلوم**

| مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٢ | ٠,٧٣٨ | ٠,٣٦٩ | ٢,١٩١ | ٠,١١٨ |
| داخل المجموعات | ٩٠ | ١٥.١٥٥ | ٠.١٦٨ | | |
| المجموع | ٩٢ | ١٥,٨٩٢ | | | |

(٦) إجابة **السؤال السادس** الذي ينص على" ما أثر دراسة معلمي ومعلمات العلوم لمقررات حاسوبية على ما يلي: أ) استخدامهم للحاسوب بشكل عام. و ب) استخدامهم للحاسوب في تدريس العلوم، و جـ) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم؟"

يتضح من جدول رقم ١٤ أن قيمة (ف) دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق في استخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب بشكل عام بين الذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا ، والذين درسوا مقررا حاسوبيا واحدا ، والذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي ، والذين درسوا دمج الحاسوب في المقررات الأخرى. وباستخدام اختبار شيفيه Scheffe procedure للكشف على مصدر تلك الفروق تبين ما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائيا ، عند مستوى ٠.٠١ ، بين الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي والذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا. وذلك لصالح الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي.

- توجد فروق دالة إحصائيا ، عند مستوى ٠.٠١ ، بين الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي والذين درسوا مقررا حاسوبيا واحدا فقط. وذلك لصالح الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي.

- توجد فروق دالة إحصائيا ، عند مستوى ٠.٠١ ، بين الذين درسوا دمج الحاسوب مع المقررات الأخرى والذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا. وذلك لصالح الذين درسوا دمج الحاسوب في المقررات الأخرى.

- توجد فروق دالة إحصائيا ، عند مستوى ٠.٠٥ ، بين الذين درسوا دمج الحاسوب مع المقررات الأخرى والذين درسوا مقررا حاسوبيا واحدا فقط. وذلك لصالح الذين درسوا دمج الحاسوب في المقررات الأخرى.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا والذين درسوا مقررا حاسوبيا واحدا فقط.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي والذين درسوا دمج الحاسوب مع المقررات الأخرى.

مما سبق يتبين أثر دراسة أكثر من مقرر حاسوبي على مستوى استخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب بشكل عام، وعليه يمكننا القول بأن دراسة معلمي/معلمات العلوم لمقرر حاسوبي واحد قبل الخدمة غير كاف لحثهم على استخدام الحاسوب بشكل عام، وعليه فإنه ينبغي أن يراعى في برامج إعداد المعلم في المرحلة الجامعية أن يدرس الطالب المعلم مقررين حاسوبيين أو أكثر.

**جدول رقم ١٤ . نتائج اختبار (ف) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين دراسة معلمي/معلمات العلوم مقرر/مقررات حاسوبية واستخدام الحاسوب بشكل عام**

| مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٣ | ١٤.١٥٦ | ٤.٧١٩ | ٩.٠٠٨ | ٠.٠١ |
| داخل المجموعات | ١١٨ | ٦١.٨١١ | ٠.٥٢٤ | | |
| المجموع | ١٢١ | ٧٥.٩٦٧ | | | |

**جدول رقم ١٥. نتائج اختبار (ف) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين دراسة معلمي/معلمات العلوم مقرر/مقررات حاسوبية واستخدام الحاسوب في تدريس العلوم**

| مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٣ | ١٢٨.٧٠١ | ٤٢.٩٠٠ | ١٥.٤٨٩ | ٠.٠١ |
| داخل المجموعات | ١١٦ | ٣٢١.٢٩٩ | ٢.٧٠٠ | | |
| المجموع | ١١٩ | ٤٥٠.٠٠ | | | |

كما يتضح من جدول رقم ١٥ أن قيمة (ف) دالة إحصائيا، عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى وجود فروق في استخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب في تدريسهم بين الذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا، والذين درسوا مقررا حاسوبيا واحدا، والذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي. والذين درسوا دمج الحاسوب في المقررات الأخرى.

وباستخدام اختبار شيفيه Scheffe procedure للكشف على مصدر تلك الفروق تبين ما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائيا، عند مستوى ٠.٠١ ، بين الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي والذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا. وذلك لصالح الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي.

- توجد فروق دالة إحصائيا، عند مستوى ٠.٠١ ، بين الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي والذين درسوا مقررا حاسوبيا واحدا فقط. وذلك لصالح الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي.

- توجد فروق دالة إحصائيا، عند مستوى ٠.٠١ ، بين الذين درسوا دمج الحاسوب مع المقررات الأخرى والذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا. وذلك لصالح الذين درسوا دمج الحاسوب في المقررات الأخرى.

- توجد فروق دالة إحصائيا، عند مستوى ٠.٠١ ، بين الذين درسوا دمج الحاسوب مع المقررات الأخرى والذين درسوا مقررا حاسوبيا واحدا فقط. وذلك لصالح الذين درسوا دمج الحاسوب في المقررات الأخرى.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا والذين درسوا مقررا حاسوبيا واحدا فقط.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي والذين درسوا دمج الحاسوب في المقررات الأخرى.

كما يتضح من جدول رقم ١٦ أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيا مما يشير إلى عدم وجود فروق في استخدام التلاميذ للحاسوب في دروس العلوم بين معلميهم/معلماتهم الذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا، والذين درسوا مقررا حاسوبيا واحدا، والذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي، والذين درسوا دمج الحاسوب في المقررات الأخرى.

جدول رقم ١٦. نتائج اختبار (ف) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين دراسة معلمي/معلمات العلوم مقرر/مقررات حاسوبية واستخدام تلاميذهم الحاسوب في دروس العلوم

| مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٣ | ١٫٢٥٤ | ٠٫٤١٨ | ٢٫٥٨٧ | ٠٫٥٨ |
| داخل المجموعات | ٩١ | ١٤٫٧٠٤ | ٠٫١٦٢ | | |
| المجموع | ٩٤ | ١٥٫٩٥٨ | | | |

(٧) **إجابة السؤال السابع** الذي ينص على" هل يوجد ارتباط دال بين المتغيرات الآتية: أ) دراسة معلمي/معلمات العلوم مقررات حاسوبية، و ب) معرفة المعلمين/المعلمات بالحاسوب وبرامجه، و جـ) استخدام المعلمين/المعلمات للحاسوب في تدريس العلوم، و د) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم؟

جدول رقم ١٧. درجة الارتباط بين أربعة من المتغيرات

| | | دراسة مقررات حاسوبية | المعرفة الحاسوبية | استخدام الحاسوب في التعليم | استخدام التلاميذ للحاسوب |
|---|---|---|---|---|---|
| دراسة مقررات حاسوبية | درجة الارتباط | ١٫٠٠ | *٠٫٤١١ | *٠٫٥١٠ | ٠٫١٣٢ |
| | الدلالة | | ٠٫٠٠٠ | ٠٫٠٠٠ | ٠٫١٠١ |
| | العدد | ١٣٤ | ١٢١ | ١٢٠ | ٩٥ |
| المعرفة الحاسوبية | درجة الارتباط | *٠٫٤١١ | ١٫٠٠ | *٠٫٤٩١ | *٠٫٣٣٦ |
| | الدلالة | ٠٫٠٠ | | ٠٫٠٠ | ٠٫٠٠١ |
| | العدد | ١٢١ | ١٣٠ | ١١٧ | ٨٩ |
| استخدام الحاسوب في التعليم | درجة الارتباط | *٠٫٥١٠ | *٠٫٤٩١ | ١٫٠٠ | ٠٫٣٥٨ |

**تابع جدول رقم ١٧**

| | | دراسة مقررات حاسوبية | المعرفة الحاسوبية | استخدام الحاسوب في التعليم | استخدام التلاميذ للحاسوب |
|---|---|---|---|---|---|
| | الدلالة | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | | ٠,٠٠٠ |
| | العدد | ١٢٠ | ١١٧ | ١٢٤ | ٩٠ |
| استخدام التلاميذ للحاسوب | درجة الارتباط | ٠,١٣٢ | ٠,٣٣٦* | ٠,٣٥٨* | ١,٠٠٠ |
| | الدلالة | ٠,١٠١ | ٠,٠٠١ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| | العدد | ٩٥ | ٨٩ | ٩٠ | ٩٧ |

* تدل على وجود ارتباط دال عند مستوى ٠,٠٥ .

يلاحظ من جدول رقم ١٧ أنه يوجد ارتباط دال إحصائيا بين عدد من المتغيرات وذلك كما هو مبين أدناه:

**أولا**: يوجد ارتباط دال إحصائيا، عند مستوى ٠,٠١ ، بين دراسة مقررات حاسوبية وبين كل من: ١- معرفة المعلمين/المعلمات بالحاسوب وبرامجه، و ٢- استخدام المعلمين/المعلمات للحاسوب في تدريس العلوم.

**ثانيا**: يوجد ارتباط دال إحصائيا، عند مستوى ٠,٠١ ، بين معرفة المعلمين/المعلمات بالحاسوب وبرامجه وبين كل من : ١- استخدام المعلمين/المعلمات للحاسوب في تدريس العلوم، و ٢- استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم، و٣- دراسة مقررات حاسوبية.

**ثالثا**: يوجد ارتباط دال إحصائيا، عند مستوى ٠,٠١ ، بين استخدام المعلمين/المعلمات للحاسوب في تدريس العلوم وبين استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم.

نستنتج مما سبق بأن دراسة معلمي/معلمات العلوم مقررات حاسوبية له أثر إيجابي على معرفتهم بالحاسوب وبرامجه، وعلى استخدامهم للحاسوب وبرامجه في دروس العلوم. كما أن استخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب في التدريس له أثر إيجابي على استخدام تلاميذهم للحاسوب وبرامجه في دروس العلوم.

## الخلاصة

نظرا لعدم توافر بيانات إحصائية دقيقة حول مدى معرفة واستخدام معلمي/معلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب في دروس العلوم، فقد هدفت هذه الدراسة المسحية إلي المساهمة في توفير بيانات إحصائية دقيقة بهذا الخصوص، كما هدفت إلى إبراز مزايا برمجيات الحاسوب التطبيقية/الإنتاجية التي يمكن للمعلم/المعلمة الاستفادة منها في تدريس العلوم. هذا وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، يمكن إيجازها فيما يلي:

١- إن أكثر المهارات/ البرامج التي يجيد معلمو/معلمات العلوم، بدولة الكويت، معرفتها والتعامل معها هي برامج التشغيل مثل برامج النوافذ Windows ، وبرامج معالجة النصوص؛ أما اقل المهارات/ البرامج استخداما فهي الموسوعات الإلكترونية، والتقويم بواسطة الحاسوب.

٢- إن أكثر البرامج الحاسوبية التي يستخدمها معلمو/معلمات العلوم، بدولة الكويت، في تدريسهم لمقررات العلوم هي برامج الرسوم وبرامج معالجة النصوص؛ أما أقلها استخداما فهي الموسوعات العلمية الإلكترونية، والبرامج التعليمية من نوع النمذجة والمحاكاة simulations.

٣- يستخدم ١٥.٥ ٪ من تلاميذ الكويت الحاسوب في دروس العلوم لأغراض عديدة يأتي في مقدمتها كتابة النصوص وإجراء العمليات الحسابية. أما اقلها فهو

استخدام الحاسوب لمعالجة وتحليل وتفسير البيانات، ولعمل نماذج أو محاكاة models or simulations للتجارب العلمية.

٤- لا توجد فروق بين معلمي ومعلمات العلوم بدولة الكويت فيما يتعلق ب أ) استخدامهم للحاسوب بشكل عام، و ب) دراستهم مقرر/مقررات حاسوبية، و جـ) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم.

٥- توجد فروق بين معلمي ومعلمات العلوم فيما يتعلق باستخدامهم للحاسوب في دروس العلوم، وذلك لصالح المعلمين.

٦- لا توجد فروق بين المراحل التعليمية الثلاث فيما يتعلق بـ: أ) معرفة معلمي/معلمات العلوم بالحاسوب، و ب) استخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب في تدريس العلوم، و جـ) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم.

٧- توجد فروق في استخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب في تدريسهم بين الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي أو الذين درسوا دمج الحاسوب في دروس العلوم، وبين الذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا، أو درسوا مقررا حاسوبيا واحد، وذلك لصالح الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي أو الذين درسوا دمج الحاسوب في دروس العلوم.

٨- لا توجد فروق في استخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب في تدريسهم بين الذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا والذين درسوا مقررا حاسوبيا واحد.

٩- هناك ارتباط دال إحصائيا بين دراسة معلمي/معلمات العلوم مقررات حاسوبية ومعرفتهم بالحاسوب وبرامجه من ناحية، واستخدامهم له في دروس العلوم من ناحية أخرى.

## التوصيات

بعد الانتهاء من تحليل النتائج ومناقشتها، خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات كما يلي:

**أولا** : نظرا للمزايا العديدة والمهمة التي تساهم بها برمجيات الحاسوب الإنتاجية، والبرمجيات التعليمية، والموسوعات الإلكترونية في تحسين العملية التربوية، فإنه يجب توفير هذه البرمجيات في جميع مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

**ثانيا** : عند استخدام الحاسوب في التعليم، فإنه ينبغي على معلمي/معلمات العلوم التركيز على التطبيقات الخاصة باستخدامات الحاسوب في دروس العلوم مثل عمل نماذج ومحاكاة models or simulations للتجارب العلمية، وأخذ القياسات، والتعويض عن النقص الحاصل في الأجهزة والمعدات والمواد المخبرية الغير متوافرة في معامل العلوم، ومعالجة وتحليل وتفسير البيانات.

**ثالثا** : نتيجة للأثر الإيجابي لدراسة معلمي/معلمات العلوم أكثر من مقرر حاسوبي على استخدامهم للحاسوب في التدريس، فإن برامج إعداد المعلم قبل الخدمة ينبغي أن تشتمل دراسة مقررين حاسوبيين أو أكثر.

**رابعا** : ينبغي أن تشتمل مقررات الحاسوب، التي تدرس في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، على شرح عملية دمج الحاسوب في المواد التعليمية المختلفة، وبالذات في مادة العلوم، وإعطاء أمثلة وتدريبات عملية على ذلك.

**خامسا** : ينبغي أن يتطرق مقرر طرق تدريس الحاسوب إلى استعراض ودمج عدد كاف من برمجيات الحاسوب التعليمية مع مادة العلوم والمواد الأخرى.

**سادسا** : نظرا لأهمية المتابعة في نجاح البحوث والدراسات العلمية، ونظرا للتطور المتجدد والمتسارع في مجال تقنية الحاسوب وملحقاته، فإنه ينبغي على وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت القيام بإعادة عمل المسح الميداني الذي تم عمله في هذه الدراسة بشكل دوري، وذلك بغرض تحديث المعلومات المتعلقة بمدى معرفة واستخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب في تدريسهم.

**سابعا :** نظرا لأن فائدة الحاسوب في التعليم لا تقتصر على مادة بعينها، لذا فإنه ينبغي إجراء دراسات مسحية على غرار هذه الدراسة بهدف معرفة واقع استخدام الحاسوب في تعزيز العملية التربوية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت في المواد الأخرى كالرياضيات والمواد الاجتماعية والمواد الشرعية والعربية وغيرها.

## ملحق رقم ١. أداة الدراسة

### أولا: معلومات عامة

**الجنس:** ❑ ذكر ❑ أنثى

**العمر:** ❑ ٢١–٢٥ ❑ ٢٦–٣٠ ❑ ٣١–٣٥ ❑ ٣٦–٤٠
❑ ٤١–٤٥ ❑ ٤٦–٥٠ ❑ ٥١–٥٥ ❑ ٥٦–٦٠

**الجنسية:**

**المستوى التعليمي:**
❑ دون البكالوريوس ❑ بكالوريوس ❑ ماجستير ❑ دكتوراه

**الجهة التي تخرجت منها:**
❑ معهد إعداد المعلمين ❑ الكلية المتوسطة ❑ مركز العلوم والرياضيات ❑ كلية المعلمين
❑ كلية التربية ❑ كلية العلوم ❑ غير ذلك (حدد)

التخصص : ❑ علوم ❑ غير ذلك (حدد):

سنة التخرج:

عدد السنوات التي قضيتها في التدريس:

❑ ١-٥ ❑ ٦-١٠ ❑ ١١-١٥ ❑ ١٦-٢٠ ❑ ٢١-٢٥ ❑ أكثر من ٢٥ سنة

عدد السنوات التي قضيتها في تدريس العلوم :

❑ ١-٥ ❑ ٦-١٠ ❑ ١١-١٥ ❑ ١٦-٢٠ ❑ ٢١-٢٥ ❑ أكثر من ٢٥ سنة

المرحلة الدراسية التي تقوم بالتدريس بها:

❑ الابتدائية ❑ المتوسطة ❑ الثانوية

الصف الذي تقوم بتدريسه :

❑ الأول ❑ الثاني ❑ الثالث ❑ الرابع ❑ الخامس ❑ السادس

المادة أو المواد التي تقوم بتدريسها:

❑ العلوم ❑ الأحياء ❑ الكيمياء ❑ الفيزياء ❑ الجيولوجيا

**عدد الحصص التي تقوم بتدريسها في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٢١/٢٠ هـ:** حصة

**عدد الفصول التي تقوم بتدريسها:** فصل

**متوسط عدد الطلاب في كل فصل:** طالب

**مجموع عدد الطلاب الذين تقوم بتدريسهم هذا الفصل:** طالب

**هل تستخدم الحاسوب؟**

☐ أستخدمه باستمرار ☐ أستخدمه أحيانا ☐ لا أستخدمه

إذا كنت تستخدم الحاسوب فكيف اكتسبت مهاراته؟:

☐ اكتسبت مهارات الحاسوب من خلال المقرر/ المقررات التي درستها.

☐ اكتسبت مهارات الحاسوب من خلال الدورات الدراسية التي التحقت بها.

☐ اكتسبت مهارات الحاسوب بجهودي الذاتية.

**هل دَرَستَ مقررات في مجال الحاسوب؟**

☐ لم أدرس أي مقرر في مجال الحاسوب على الإطلاق. ☐ درست مقررا واحدا فقط في مجال الحاسوب.

☐ درست أكثر من مقرر في مجال الحاسوب. ☐ بالإضافة إلى دراستي لأكثر من مقرر في مجال الحاسوب، فإني درست كيف يمكن دمج الحاسوب مع المناهج التعليمية، وبالذات مع مناهج العلوم.

**خلال العام الماضي، من بداية العام الدارسي ١٤٢٠/١٩هـ إلى بداية العام الدراسي ١٤٢١/٢٠هـ ، هل زاولت أي نشاط شخصي يتعلق باستخدام الحاسوب؟**

١- عملت محاولة شخصية، جربت فيها إمكانية استخدام الحاسوب في تدريسي للطلاب. ☐ نعم ☐ لا

٢- قمت بقراءة كتب ومجلات في مجال الحاسوب. ☐ نعم ☐ لا

٣- قمت بتصفح الإنترنت والاستفادة مما فيها في مجال التربية والتعليم. ☐ نعم ☐ لا

٤- قمت بأنشطة شخصية أخرى ذات صله بتطوري المهني في مجال الحاسوب، حدد ذلك:

**خلال العام الماضي، من بداية العام الدارسي ١٤٢٠/١٩هـ إلى بداية العام الدراسي ١٤٢١/٢٠هـ ، هل التحقت بدورة/دورات تدريبية في مجال الحاسوب؟**

☐ نعم ☐ لا

في حالة الإجابة بنعم

كم عدد الدورات؟ ☐ واحدة ☐ اثنتان ☐ أكثر من اثنتين

كم مدة كل دورة؟ ☐ أقل من أسبوع ☐ أسبوع ☐ أسبوعان ☐ شهر ☐ فصل دراسي ☐ سنة دراسية

**إلى أي درجة تعتقد أن الحاسوب سيغير الطريقة التي تدرس بها محتوى مقرر العلوم؟**

☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ لا أعتقد أنها ستغير طريقة تدريسي على الإطلاق

**ثانيا: استبانة استخدام الحاسوب لتعزيز العملية التربوية**

فيما يلي عدد من مهارات الحاسوب، مصنفة إلى أربعة مستويات، اختر المستوى الذي ترى أنه موجود لديك (المستوى الأول أو المستوى الثاني أو المستوى الثالث أو المستوى الرابع) وسجل رقمه في خانة "**مستوى المهارة لديك**" الموجودة في يسار الجدول

| نوع المهارة | المستوى الأول | المستوى الثاني | المستوى الثالث | المستوى الرابع | مستوى المهارة لديك |
|---|---|---|---|---|---|
| تشغيل الحاسوب | لا أستخدم الحاسوب. | أستخدم الحاسوب لتشغيل برامج قليلة، ولكن لا أستخدمه إلا نادرا، بالإضافة إلى أني أشعر بالخوف من حصول ضرر لجهاز الحاسوب أو برامجه عند استخدامه. | أستطيع توصيل أجزاء الحاسوب المختلفة (الفارة، والشاشة، ولوحة المفاتيح وغيرها)، كما أستطيع تحميل البرامج على الحاسوب، والطباعة عليه، ولدي معرفة كافية بنظام التشغيل Windows . | أستطيع فتح برنامجين والعمل عليهما في وقت واحد، كما أستطيع تغيير إعدادات الحاسوب لتناسب احتياجاتي. ولدي ثقة في قدرتي على تعليم الآخرين مهارات الحاسوب. | |

| نوع المهارة | المستوى الأول | المستوى الثاني | المستوى الثالث | المستوى الرابع | مستوى المهارة لديك |
|---|---|---|---|---|---|
| إدارة الملفات | لا أعرف كيف أحفظ save الوثائق التي أقوم بإنشائها. | أستطيع حفظ الوثائق التي أقوم بإنشائها، ولكن لا أستطيع تحديد المكان الذي تم حفظها فيه، كما لا أستطيع عمل نسخة احتياطية backup copy للوثائق والملفات التي أحفظها. | لدي معرفة جيدة بطريقة تنظيم الملفات والوثائق التي أقوم بحفظها، كما أستطيع تحديد مواقعها على القرص الصلب بسرعة، بالإضافة إلى أن لدي قدرة على عمل نسخ احتياطية لملفاتي. | أقوم بشكل منتظم بإعادة ترتيب محتويات القرص الصلب من أدلة وملفات. كما أستبعد البرامج والأدلة والملفات التي لم يعد لها حاجة، من القرص الصلب، بهدف توفير مساحة أكبر. | |
| أستخدم معالجة النصوص | لا أستخدم أي برنامج من برامج معالجة النصوص، ولا أعرف شيئا عن فوائد ومزايا هذا النوع من البرامج. | أستخدم أحيانا أحد برامج معالجة النصوص لعمل وثيقة بسيطة، ومع ذلك فإني أرى أنه من الأسهل بالنسبة لي أن أقوم بكتابة ما أريد بيدي بدلا من طباعته بنفسي. | أستخدم معالجة النصوص تقريبا لطباعة جميع ما أحتاج إليه في عملي، مثل طباعة الاختبارات والمذكرات، والملاحظات والجداول والرسائل وغيرها. كما أستطيع إجراء تعديل وتنقيح لما أقوم بطباعته. | بالإضافة إلى استخدامي الفعال لبرامج معالجة النصوص، فإني أستخدمها في تدريسي للطلاب بهدف إكسابهم مهارات في أساليب صياغة التقارير وطرق كتابتها وتنقيحها وإخراجها وطباعتها. | |

| نوع المهارة | المستوى الأول | المستوى الثاني | المستوى الثالث | المستوى الرابع | مستوى المهارة لديك |
|---|---|---|---|---|---|
| استخدام الجداول الإلكترونية | لا استخدام أي برنامج من برامج الجداول الإلكترونية، ولا أعرف شيئا عن فوائد ومزايا هذا النوع من البرامج. | لدي معرفة بسيطة بكيفية استخدام برامج الجداول الالكترونية، حيث إنه يمكنني إنشاء ورقة عمل أستطيع من خلالها إجراء عملية جمع بسيطة لمجموعة من الأعداد في صف أو عمود. | أستخدم برامج الجداول الإلكترونية بكثرة، حيث إن هذا النوع من البرامج يمكنني من التعامل مع الأرقام وإجراء الحسابات عليها بيسر وسهولة عبر إنشاء الصيغ الرياضية، والاستفادة من الدوال الكثيرة التي يحتويها البرنامج. | بالإضافة إلى استخدامي الفعال لبرامج الجداول الإلكترونية، فإني أستخدمها في تدريسي للطلاب بهدف إكسابهم مهارات في أساليب التعامل مع الأرقام، وإطلاعهم على طرق جديدة لإجراء العمليات الحسابية. | |
| استخدام قواعد البيانات | لا أستخدم أي برنامج من برامج قواعد البيانات، ولا أعرف شيئا عن فوائد ومزايا هذا النوع من البرامج. | لدي معرفة بسيطة بكيفية استخدام برامج قواعد البيانات، فأنا أستطيع الحصول على معلومات من قواعد بيانات تم إعدادها من قبل غيري، كما أنه | استعمل برامج قواعد البيانات في استخداماتي الشخصية، فلدي القدرة على تصميم وإنشاء قاعدة بيانات جديدة، بالإضافة إلى قدرتي على البحث عن | بالإضافة إلى استخدامي الفعال لبرامج قواعد البيانات، فإني أستخدمها في تدريسي للطلاب بهدف إكسابهم مهارات في التعامل مع البيانت بأنواعها | |

| نوع المهارة | المستوى الأول | المستوى الثاني | المستوى الثالث | المستوى الرابع | مستوى المهارة لديك |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| استخدام الجداول الإلكترونية | لا استخدام أي برنامج من برامج الجداول الإلكترونية، ولا أعرف شيئا عن فوائد ومزايا هذا النوع من البرامج. | لدي معرفة بسيطة بكيفية استخدام برامج الجداول الالكترونية، حيث إنه يمكنني إنشاء ورقة عمل أستطيع من خلالها إجراء عملية جمع بسيطة لمجموعة من الأعداد في صف أو عمود. | أستخدم برامج الجداول الإلكترونية بكثرة، حيث إن هذا النوع من البرامج يمكنني من التعامل مع الأرقام وإجراء الحسابات عليها بيسر وسهولة عبر إنشاء الصيغ الرياضية، والاستفادة من الدوال الكثيرة التي يحتويها البرنامج. | بالإضافة إلى استخدامي الفعال لبرامج الجداول الإلكترونية، فإني أستخدمها في تدريسي للطلاب بهدف إكسابهم مهارات في أساليب التعامل مع الأرقام، وإطلاعهم على طرق جديدة لإجراء العمليات الحسابية. | |
| استخدام قواعد البيانات | لا أستخدم أي برنامج من برامج قواعد البيانات، ولا أعرف شيئا عن فوائد ومزايا هذا النوع من البرامج. | لدي معرفة بسيطة بكيفية استخدام برامج قواعد البيانات، فأنا أستطيع الحصول على معلومات من قواعد بيانات تم إعدادها من قبل غيري، كما أنه | استعمل برامج قواعد البيانات في استخداماتي الشخصية، فلدي القدرة على تصميم وإنشاء قاعدة بيانات جديدة، بالإضافة إلى قدرتي على البحث عن | بالإضافة إلى استخدامي الفعال لبرامج قواعد البيانات، فإني أستخدمها في تدريسي للطلاب بهدف إكسابهم مهارات في التعامل مع البيانت بأنواعها | |

| نوع المهارة | المستوى الأول | المستوى الثاني | المستوى الثالث | المستوى الرابع | مستوى المهارة لديك |
|---|---|---|---|---|---|
| | | باستطاعتي إضافة بيانات أو حذفها من قاعدة البيانات. | بيانات محددة في قاعدة البيانات وفرزها وتصفيتها، وعمل استعلام لها وطباعة تقرير بذلك. | المختلفة من حيث إدخالها وحفظها والبحث عنها وفرزها وتصفيتها وتحليلها. | |
| استخدام الرسوم Graphics and Drawing uses | لا أستخدم أي برنامج من البرامج الرسومية أو التخطيطية ،ولا أعرف شيئا عن فوائد ومزايا هذه النوع من البرامج. | أستطيع عمل رسوم بسيطة باستخدام بعض برامج الرسوم. | بالإضافة إلى قدرتي على استخدام البرامج الرسومية والتخطيطية بأسلوب فعال ومؤثر، فإني أستطيع إدراج رسوم وصور، سواء كانت جاهزة أو قمت بعملها، في وثائق برنامج معالجة النصوص ووثائق العروض التقديمية presentations، كما أنه بإمكاني تعديل الصور وتغيير أحجمها، ومواقعها في الوثيقة. | بالإضافة إلى استخدامي الفعال للبرامج الرسومية والتخطيطية، فإني أستخدمها في تدريسي للطلاب بهدف إكسابهم مهارات في تنويع أساليب العرض وطرق الاتصال بالآخرين عبر إصدار نشرات جذابة، وتقارير علمية تشتمل على صور ورسوم تجذب الأنظار و تشد الانتباه. | |

| نوع المهارة | المستوى الأول | المستوى الثاني | المستوى الثالث | المستوى الرابع | مستوى المهارة لديك |
|---|---|---|---|---|---|
| استخدام الموسوعات العلمية الإلكترونية | لا أستخدم أي برنامج من برامج الموسوعات العلمية الإلكترونية، ولا أعرف شيئا عن فوائد ومزايا هذا النوع من البرامج. | لدي معرفة بسيطة بكيفية استخدام برامج الموسوعات العلمية الإلكترونية، حيث إنه بإمكاني استعراض هذه الموسوعات العلمية والبحث عن ملومات محددة فيها. | أستطيع تصميم وإنشاء موسوعة علمية إلكترونية تناسب احتياجاتي التدريسية، وتشتمل على العديد من الوسائط المتعددة multimedia، مثل اشتمالها على النصوص والصور والرسومات والأصوات ومقاطع الفيديو، وإمكانية التشعب. | بالإضافة إلى استخدامي الفعال للموسوعات العلمية الإلكترونية، فإني أستخدمها في تدريسي للطلاب بهدف إكسابهم مهارات البحث عن معلومات محددة في الموسوعات الإلكترونية. كما أقوم بتدريبهم على كيفية تصميم وإنشاء موسوعات علمية إلكترونية تناسب احتياجاتهم الشخصية. | |

| نوع المهارة | المستوى الأول | المستوى الثاني | المستوى الثالث | المستوى الرابع | مستوى المهارة لديك |
|---|---|---|---|---|---|
| تقويم عمل الطلاب | لا أستخدم الحاسوب في تقويم عمل الطلاب. | أعرف أن هناك طرقا لمتابعة مستوى الطلاب عبر استخدام الحاسوب، فأنا أحتفظ ببعض الأعمال التي عملها الطلاب على الحاسوب، كما أني أستخدم أحد برامج معالجة النصوص في كتابة تقارير عن مستوى الطلاب وبعض الملاحظات وإرسالها لأولياء أمورهم. | أستخدم أحد برامج الإدارة المدرسية electronic grade book بشكل فعال لمتابعة مستوى الطلاب، كما أني أحتفظ بالكثير من أعمال الطلاب على الحاسوب، بالإضافة إلى استخدامي لبرنامج الإدارة المدرسية أثناء اجتماعات أولياء الأمور. | أعتمد على الله ثم على الحاسوب بشكل كبير فيما يتعلق بمتابعة مدى تحقق الأهداف التربوية بالنسبة لكل طالب من طلابي، كما أستخدم تلك المعلومات لتحديد الواجبات التي تناسب مستوى كل طالب بصفة شخصية، واختيار أسلوب التدريس الذي يتناسب مع ميوله الشخصية. | |
| استخدام برامج الحاسوب التعليمية | لا أعرف شيئا عن برامج الحاسوب التعليمية. | أعرف بعضا من برامج الحاسوب التعليمية في مجال تخصصي، ولكني لا أستخدمها في تدريسي للطلاب. | أستخدم عددا من برامج الحاسوب التعليمية لمساعدة طلابي على فهم واستيعاب المواضيع التي يدرسونها | أتابع كل جديد في مجال برامج الحاسوب التعليمية، بالإضافة إلى قيامي بتصميم وإنتاج بعض البرامج | |

| نوع المهارة | المستوى الأول | المستوى الثاني | المستوى الثالث | المستوى الرابع | مستوى المهارة لديك |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | وزيادة الدافعية لديهم للتعلم بهدف تحقيق الأهداف المرغوبة. | التعليمية التي تناسب احتياجاتي التدريسية، واحتياجات طلابي التعليمية. | |
| أساليب التعليم بواسطة الحاسوب | لا أعرف أساليب التعليم بواسطة الحاسوب؛ لذا فإني لا أستخدم الحاسوب في تدريسي. | لا أعرف أساليب التعليم بواسطة الحاسوب؛ ومع ذلك فإني أستخدم الحاسوب في تدريسي حسب ما أراه مناسبا. | أعرف أساليب التعليم بواسطة الحاسوب؛ ومع ذلك فإني لا أستخدمه في تدريسي. | أعرف أساليب التعليم بواسطة الحاسوب؛ لذا فإني أستخدم الحاسوب في تدريسي بطريقة فعالة ومثمرة. | |
| إمكانية تعديل طريقة التدريس | أستعمل أكثر من طريقة في تدريس منهج العلوم، ولكن لا أستخدم الحاسوب ضمن أي واحدة من هذه الطرق. | قمت بتجريب بعض الطرق والأساليب التي تركز على أنشطة الطالب مثل العمل في مجموعات أو التعليم الانفرادي بواسطة الحاسوب، ولكني في الغالب استخدم الطرق التي تركز على أنشطة المعلم. | نظراً للمستقبل الواعد الذي يبشر به الحاسوب في مجال تفريد التعليم، بالاضافة إلى اعتقادي بأهمية الطرق والأساليب التعليمية التي تركز على أنشطة الطالب، فإني أكثر من استخدام أساليب التعليم بمساعدة الحاسوب computer-assisted instruction. | بالاضافة إلى استخدامي الفعال للحاسب كإحدى الطرق الرئيسة في التدريس، فإني أتابع ما يستجد في مجال أساليب وطرق التدريس بواسطة الحاسوب CAI، وأقوم بتطبيقها في تدريسي. | |

كم مرة تقريبا تستخدم فيها تطبيقات الحاسوب الآتية مع طلابك؟ فضلا أشر على الخانة المناسبة

| نوع التطبيق | في جميع الحصص | مرة في الأسبوع | مرة في الشهر | مرة في الفصل | مرة في السنة | لا أستخدمه أبدا | غير قابل للتطبيق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الحاسوب بشكل عام | | | | | | | |
| برامج معالجة النصوص | | | | | | | |
| برامج الجداول الإلكترونية | | | | | | | |
| برامج قواعد البيانات | | | | | | | |
| برامج العروض و إعداد الشرائح مثل PowerPoint | | | | | | | |
| برامج الرسوم | | | | | | | |
| البرامج الإحصائية | | | | | | | |
| البرامج التعليمية من نوع التعليم الخصوصي tutorial | | | | | | | |
| البرامج التعليمية من نوع التدريب و التمرين drill and practice | | | | | | | |
| البرامج التعليمية من نوع النمذجة و المحاكاة Simulation | | | | | | | |
| الموسوعات العلمية الإلكترونية | | | | | | | |

**هل يستخدم طلابك الحاسوب في دروس العلوم؟: ☐ نعم ☐ لا**

**إذا كانت الإجابة بنعم، فكيف يستخدم طلابك الحاسوب في دروس العلوم؟ بإمكانك التأشير على أكثر من عبارة**

☐ لإجراء العمليات الحسابية.

☐ لكتابة النصوص والتقارير وتعديلها ونشرها.

☐ لتنظيم وحفظ المعلومات.

☐ لجمع البيانات.

☐ لإجراء القياسات.

☐ لمعالجة وتحليل وتفسير البيانات.

☐ لنشر نتائج البحوث التي توصلوا إليها.

☐ لعرض نتائج البحوث التي توصلوا إليها.

☐ لعرض البيانات والمعلومات رسوميا عبر استخدام المخططات الانسيابية والرسوم البيانية وغيرها.

☐ لعمل نماذج أو محاكاة **models or simulations** للتجارب العلمية.

☐ لدعم التعلم الانفرادي.

☐ لتعزيز مهارات البحث العلمي.

☐ للتعويض عن النقص الحاصل في الأجهزة والمعدات الغير متوافرة في معامل العلوم.

☐ للتعويض عن النقص الحاصل في المواد المخبرية مثل الأحماض و القواعد و المركبات الكيميائية وغيرها.

☐ أشياء أخرى، اذكرها:---------------------------------

# المراجع


[١] Taylor, R. *The Computer in the School: Tutor, Tool, Tutee*. New York: Teachers'College Press, 1980.

[٢] الطوبجي، حسين حمدي. *وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم*. الكويت: دار القلم، ١٤١٦ هـ/ ١٩٩٦م.

[٣] الهدلق، عبدالله بن عبدالعزيز. "استراتيجية مقترحة لاستخدام الحاسب كوسيلة تعليمية." مجلة جامعة *الملك سعود، م ١٠ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)* (١٤١٨هـ/١٩٩٨م)، ١٦٧ - ٢١٤.

[٤] Becker, H. J. "Computer in Schools Today: Some Basic Considerations." *American Journal of Education*, 1 (1984), 23-37.

[٥] Pelgrum, W., and T. Plomp. *The Use of Computers in Education World-wide*. Oxford: Pergamon Press, 1991.

[٦] القلا، فخر الدين. "إنجازات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في استخدام الحاسوب في التعليم." *التعليم و الحاسوب في دول الخليج العربي الواقع و آفاق التطوير*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٥هـ/١٩٩٤م، ٢٤٩ - ٢٥٩.

[٧] بن فاطمة، محمد. *دراسة حول واقع استخدام التقنيات التربوية في الأقطار العربية والصعوبات التي تواجهها*. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التقنيات التربية، ١٩٩٤م.

[٨] Burton, J. K., and P. F. Merril. " Needs Assessment: Goals, Needs, and Priorities. "In L.Briggs, ed., *Instructional Design: Principles and Applications*. Engelwood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. 1977.

[٩] Quiñones, Sherri, and Rita Kirshstein. *An Educator's Guide to Evaluating: The Use of Technology in Schools and Classrooms*. Washington, D.C. : American Institutes for Research., 1998.

[١٠] الفار، إبراهيم بن عبدالوكيل. *تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.

[١١] ميكروسوفت ١. *Microsoft Word 2000 خطوة خطوة*. بيروت: ترجمة ونشر الدار العربية للعلوم، ٢٠٠٠م.

[١٢] فضالة، خالد أبو الفتوح. *مدخلك إلى Microsoft Excel وإمكانياته المتقدمة*. القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، ١٩٩٧م.

[١٣] ميكروسوفت٢ . *Microsoft Access 2000 خطوة خطوة*. بيروت: ترجمة ونشر الدار العربية للعلوم، ٢٠٠٠م.

[١٤] Schwarz. I., and M. Lewis. "Basic Concept of Microcomputer Courseware: A Critical Evaluation System for Educators." *Educational Technology*, 5 (1989), 53-57.

[١٥] Kulik, James A . "Meta-Analysis Studies of Findings on Computer-Based Instruction ." In E. L. Baker and H. F. O'Neil, Jr., eds., *Technology Assessment in Education and Training*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.

[١٦] Sivin-Kachala, Jay . *Report on Effectiveness of Technology in Schools, 1990-1997*. Eugene, Oregon: Software Publisher's Association, 1998.

[١٧] علي، عبدالله مهدي. *الحاسب والمنهج الحديث*. الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٩٨م.

[١٨] Winders, A., and B. Yates. "The Traditional Science Laboratory versus a Computerized Science Laboratory: Thinking Carefully before Supplanting the Old with the New." *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 9. no.3 (Spring 1950), 25-31.

[١٩] فودة، ألفت محمد. *الحاسب الآلي واستخداماته في التعليم*. الرياض: المؤلفة، ١٤٢٠هـ.

[٢٠] الوتيد، مريم. *التربية المستقبلية* ومعلم الغد، النشرة العلمية، ٧، ع ١٢، الكويت: ٢٠٠٠م.

[٢١] Canak, Lana. *Computers in Science Education: The Integration of Computers into Science Classrooms, An In-Service Booklet for Science Teachers*. 1996. Available online: http://scs.une.edu.au/StudentFiles/StudentsPapers/ScEd1/Title.html.

[٢٢] سيد، فتح الباب عبدالحليم. *الكمبيوتر في التعليم*. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ١٩٩٥م.

[٢٣] مندورة، محمد محمود، وعبدالرحمن سليمان العريني. "الحاسوب في التعليم الجامعي." *التعليم والحاسوب في دول الخليج العربي الواقع وآفاق التطوير*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٥هـ/١٩٩٤م، ٣٥٣ - ٤٢٧.

[٢٤] جيتس، بيل. *المعلوماتية بعد الإنترنت (طريق المستقبل)*. ترجمة عبدالسلام رضوان. الكويت: عالم المعرفة، ع ٢٣١، مارس ١٩٩٨م.

[٢٥] علي، عبدالله مهدي. *اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض نحو الحاسب الآلي وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود. ١٩٩٨م

[٢٦] Wager. W., S. Wager, and J. Duffield. *Computers in Teaching: A Complete Training Manual for Teachers to Use Computers in Their Classrooms*. New York: Brookline Books, 1989.

# Level of Knowledge and Skills of Kuwaiti Science Teachers Regarding Their Usage of Computers and Instructional Software in Science Teaching

**Abdullah AbdulAziz Al-Hadlaq**

*Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education*
*King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract.** The study aimed at investigating the level of knowledge and skills of Kuwaiti science teachers regarding their usage of computers in science teaching. The sample consisted of 145 Kuwaiti science teachers from all over the State of Kuwait. The study was administered during the 1999/2000 academic year, and the statistical procedures used in this Study were frequencies, percentiles, analysis of variance, and correlation.

The tools in this study were questionnaires concerning science teachers usage of computers in teaching. The results of the study were as follows:

1 - The software Kuwaiti science teachers use the most in their teaching, are: graphical software and word processors. And the least used software in science lessons are electronic encyclopedias and simulations.

2 - There were no significant statistical differences between the sexes of Kuwaiti science teachers regarding the following: a) their usage of computers in daily lives, b) the computer courses they studied, and c) the usage of computers by their student in science lessons.

3 - There were no significant statistical differences among Kuwaiti science teachers in the three class levels (elementary, intermediate, secondary) regarding the following: a) Their usage of computers in daily lives, b) their usage of computers in science lessons, and c) the usage of computers by their student in science lessons.

A number of suggestions and recommendations in the light of the results of the study were offered. Among them is that science teachers should study at least two computers courses during their previoun education.

# المهام التي يؤديها المشرفون التربويون لمعلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين

**عثمان بن ناصر البريكان**

*أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،*
*الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٤٢١/٧/٢٥هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/٣/٦هـ)

**ملخص البحث.** تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المهام التي يؤديها المشرفون التربويون تجاه معلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من ٦٢٢ معلما من المدارس الحكومية المتوسطة، تم اختيارهم عشوائيا من مراكز الإشراف التربوي السبعة في مدينة الرياض (الشمال، والغرب، والجنوب، والشرق، والوسط، والروضة، والسويدي)، وبلغت نسبة عينة الدراسة إلى مجتمع البحث ١٧.٨٩٪. وقد صمم الباحث استبانة تتكون من ثلاثة أجزاء، يتعلق الجزء الأول ببعض المعلومات عن خبرة المعلم ومؤهله الأكاديمي والمواد التي يقوم بتدريسها، ويتضمن الجزء الثاني من الاستبانة أسئلة حول ما يقوم به المشرف التربوي في الزيارة الأولى. ويتضمن الجزء الثالث النشاط الإشرافي الذي يقوم به المشرف في الزيارة الثانية.

وبعد الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية في مجال الإشراف التربوي، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة، أبرزها ضرورة تطوير نموذج تقويم المعلم المستخدم حاليا من قبل إدارة الإشراف التربوي، بحيث يصمم على أسس ومعايير علمية وتربوية وإدارية شاملة تقيس دور وأداء المعلم في العملية التعليمية داخل الصف وخارجه، والاهتمام بالتقارير التربوية المرفوعة من قبل المشرفين التربويين ودراستها وتحليلها بشكل علمي. وذلك لكونها من المصادر

الرئيسة المهمة في تطوير أداء المعلم ورفع مستواه التعليمي. ومن أجل علاج الكثير من معوقات فاعلية الإشراف التربوي والاهتمام بنوعية المعلم وتدريبه التدريب المناسب لحاجاته الحقيقة ، فلابد من الأخذ ببعض الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي، مثل استخدام الإشراف العيادي (الإكلينيكي)، والإشراف التشاركي، والإشراف بالأهداف، والإشراف التطويري.

## مقدمة الدراسة ومشكلتها

لكي يقوم المشرف التربوي بمسؤوليته التربوية بنجاح يجب أن يؤدي دوراً أساسياً في إمداد المعلمين بالتوجيهات والخبرات التي تساعدهم على أداء واجبهم التربوي على أفضل وجه ممكن. وبناءً على المعلومات التي حصل عليها الباحث نتيجة المناقشات المستفيضة مع المشرفين التربويين ومديري المدارس المتوسطة الملتحقين ببرنامج الدورات التدريبية في كلية التربية - جامعة الملك سعود - وكذلك خلال زيارات الباحث المتكررة للمدارس أثناء فترة الإشراف على طلاب التربية الميدانية، أشار بعض معلمي المرحلة المتوسطة إلى مجموعة من الممارسات السلبية التي يقدمها بعض المشرفين التربويين الذين يزورونهم في المدارس. فقد رأى الباحث ضرورة إجراء دراسة ميدانية شاملة يتعرف من خلالها على الأعمال التي يقوم أو لا يقوم بها مشرفو المرحلة المتوسطة أثناء زيارتهم للمعلمين في هذه المرحلة.

## أهداف الدراسة وتساؤلاتها

تحاول الدراسة التعرف على مهام المشرف التربوي كما يراها معلمو المرحلة المتوسطة، لذا فإن هذه الدراسة تهدف إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: "ما مدى ما يقوم به المشرف التربوي من المهام المنصوص عليها في دليل المشرف التربوي من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض ؟" وللإجابة عن هذا السؤال فقد تمت تجزئته إلى الأسئلة الفرعية التالية:

*السؤال الأول:* إلى أي مدى يقوم المشرفون التربويون بالأعمال المنصوص عليها في دليل المشرف التربوي عند الزيارة الأولى لمعلمي المرحلة المتوسطة ؟

*السؤال الثاني:* إلى أي مدى يقوم المشرفون التربويون بالأعمال المنصوص عليها في دليل المشرف التربوي عند الزيارة الثانية لمعلمي المرحلة المتوسطة؟

*السؤال الثالث:* هل تختلف وجهات نظر معلمي المرحلة المتوسطة تجاه مستوى ما يقوم به المشرف التربوي عند الزيارة الأولى حسب خبرة المعلم ؟

*السؤال الرابع:* هل تختلف وجهات نظر معلمي المرحلة المتوسطة تجاه مستوى ما يقوم به المشرف التربوي عند الزيارة الثانية وذلك حسب خبرة المعلم .

*السؤال الخامس:* هل تختلف وجهات نظر معلمي المرحلة المتوسطة تجاه مستوى ما يقوم به المشرف التربوي عند الزيارة الأولى وذلك حسب اختلاف نوع المؤهل العلمي للمعلم .

*السؤال السادس:* هل تختلف وجهات نظر معلمي المرحلة المتوسطة تجاه مستوى ما يقوم به المشرف التربوي عند الزيارة الثانية وذلك حسب اختلاف نوع المؤهل العلمي للمعلم .

## أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة والحاجة إليها إلى النواحي التالية :

١ - الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات البحثية لاستقصاء هذا الموضوع ، في مجال الإشراف التربوي ، في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية حسب معلومات الباحث.

٢ - تسليط الضوء على ما يتم في المدارس المتوسطة من ممارسات يؤديها المشرفون التربويون كما يحددها المعلمون.

٣ - تعريف المشرفين التربويين بإيجابيات وسلبيات المشرف التربوي كما يراها معلمو المرحلة المتوسطة.

٤ - تعريف المعلمين بالمهام التي يمكن أن يقوم بها المشرفون التربويون .

٥ - عرض أهم الاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي لكي يمكن الاستفادة منها من قبل المشرفين حسب ملاءمتها لأهداف التعليم في المملكة العربية السعودية.

٦ - التوصل إلى توصيات ومقترحات تتناول سبل تحسين الصلة بين المشرف التربوي والمعلم في المرحلة المتوسطة بهدف رفع مستوى التحصيل العلمي للطالب، محور العملية التعليمية.

٧ - أهمية المرحلة المتوسطة لكونها تتوسط التعليم العام بين الابتدائية والثانوية.

٨ - أهمية عمل المشرف التربوي الذي عادة ما توكل إليه مهام تختص في صميم العملية التعليمية حيث يقوم بمساعدة المعلم على أداء دوره بكفاءة عالية.

## منهجية الدراسة

### مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض والبالغ عددهم ٣٤٧٧. وتم اختيار عينة عشوائية قوامها ٦٢٢ معلما تشكل ١٧٫٨٩٪ من مجتمع الدراسة من معلمي مدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة الرياض التعليمية.

استنادا إلى نتائج المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها في هذه الدراسة، فقد تم عرض هذه النتائج وتفسيرها وفقا لأسئلة الدراسة، وذلك حسب ما هو موضح بجدول رقم ١.

جدول رقم ١. التوزيع التكراري لمعلمي المرحلة المتوسطة حسب مؤهلاتهم

| نوع المؤهل | التكرار | النسبة (٪) |
|---|---|---|
| تربوي | ٥٢٦ | ٪٨٩.٨ |
| غير تربوي | ٦٠ | ٪١٠.٢ |
| المجموع | ٥٨٦ | ٪١٠٠ |

يتضح من جدول رقم ١ الخاص بنوع المؤهل العلمي لعينة الدراسة أن ما نسبته حوالي ٩٠٪ من أفراد عينة الدراسة هم من الحاصلين على مؤهلات علمية تربوية، وأن ما نسبته حوالي ١٠٪ هم من الحاصلين على مؤهلات علمية في مجالات غير التربية. ويتبين من ذلك أن معظم المعلمين في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض هم من حملة مؤهلات علمية في مجال التربية.

جدول رقم ٢. التوزيع التكراري لمعلمي المرحلة المتوسطة حسب خبرتهم في سلك التدريس

| الخبرة بالسنوات | التكرار | النسبة (٪) | التكرار المتجمع الصاعد |
|---|---|---|---|
| ١ – إلى أقل من ٥ | ١٥٠ | ٪٢٨ | ٪٢٨ |
| ٥ – إلى أقل من ١٠ | ٧٨ | ٪١٤.٦ | ٪٤٢.٦ |
| ١٠ – إلى أقل من ١٥ | ١١٠ | ٪٢٠.٥ | ٪٦٣.١ |
| ١٥ فأكثر | ١٩٨ | ٪٣٦.٩ | ٪١٠٠ |
| المجموع | ٥٣٦ | ٪١٠٠ | |

يبين جدول رقم ٢ التوزيع التكراري لمعلمي المرحلة المتوسطة حسب خبرتهم في سلك التدريس. ويتضح من الجدول الخاص بخبرات المعلمين أن ما نسبته ٢٨.٠٪ من أفراد العينة تتراوح خبراتهم ما بين عام واحد وأقل من ٥ أعوام، وأن ما نسبته ١٤.٦٪ تتراوح خبراتهم ما بين ٥ إلى أقل من ١٠ أعوام دراسية، وأن ما نسبته ٢٠.٥٪ تتراوح سنوات خبراتهم ما بين ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة، وأن ما نسبته حوالي ٣٥٪ تزيد خبرتهم على ١٥ سنة.

**أداة الدراسة**

استخدمت الاستبانة لجمع البيانات حيث صممت من قبل الباحث حسب الأهداف والتساؤلات المتعلقة بموضوع الدراسة وأدبياتها. وقد تضمنت الاستبانة ثلاثة أجزاء، يتعلق الجزء الأول ببعض المعلومات عن خبرة المعلم ومؤهله الأكاديمي والمواد التي يقوم بتدريسها، ويتضمن الجزء الثاني من الاستبانة أسئلة حول ما يقوم به المشرف في الزيارة الأولى، وتضمن الجزء الثالث النشاط الإشرافي الذي يقوم به المشرف في الزيارة الثانية. وتمت صياغة أسئلة الجزأين الثاني والثالث على مقياس ليكرت ذي النقاط الخمس. وأخذ المقياس الشكل التالي: دائما، كثيرا، أحيانا، نادرا وأبدا، حيث أعطيت درجة (٥) للموافقة على العمل الذي يؤديه المشرف دائما، ودرجة (٤) للموافقة على العمل الذي يؤديه المشرف كثيرا، ودرجة (٣) للموافقة على العمل الذي يؤديه المشرف أحيانا، ودرجة (٢) للموافقة على العمل الذي يؤديه المشرف نادرا، ودرجة (١) للموافقة على العمل الذي لا يؤديه المشرف. وللتأكد من ثبات الاستبانة فقد تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach، حيث كانت قيمتها تساوي (٠,٨٥) وهي درجة عالية وتدل على أن الاستبانة تتصف بالاتساق الداخلي، مما يعزز بالفعل استخدامها في الدراسة.

**المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة**

لتحليل البيانات الإحصائية تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية للكشف عن درجات الموافقة عن المهام التي يقدمها المشرف التربوي. كما تم استخدام الرسوم البيانية لمزيد من الإيضاح عند مناقشة النتائج.
- الوسط الحسابي للكشف عن درجات الموافقة في المهام التي يؤديها المشرف التربوي.

اختبار "z" لمعرفة دلالة المهام التي يقوم بها المشرف التربوي في الزيارتين الأولى والثانية.

اختبار الاستقلالية باستخدام توزيع مربع كاي لقياس العلاقة بين مستوى المهام التي يؤديها المشرف التربوي وبين الخبرة ونوع المؤهل العلمي.

معامل سبيرمان Spearman`s Correlation لقياس العلاقة بين المتغيرات.

## الدراسات السابقة

أسفرت دراسة نشوان [١] التي تركز على أهمية وضوح مفهوم الإشراف التربوي عن التوصيات المهمة التالية :

١- ضرورة بناء الخطط الإشرافية في ضوء مفهوم الإشراف التربوي المتكامل بحيث يوجه المشرفون التربويون إلى الموازنة بين النشاطات الإشرافية التي يستخدمونها تحقيقا لأهداف واضحة ومحددة مع بذل المزيد من المتابعة لأعمال المشرفين التربويين في الميدان بهدف الاستمرار في محاولة تحسين مستوى ممارساتهم الإشرافية كإحدى الوسائل الممكنة لترشيد العمل الإشرافي.

٢- ضرورة الأخذ بأهم الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي، مثل الإشراف العيادي أو العلاجي أو الإشراف بالأهداف. فالإشراف العيادي يهتم بالدرجة الأولى بنوعية المعلم وتدريبه التدريب اللازم بناء على حاجاته الحقيقة. أما الإشراف بالأهداف، فيتناول اشتراك المعلمين مع المشرف التربوي في صياغة الخطة الإشرافية وتوزيع العمل فيما بينهم بروح الفريق، الأمر الذي يزيد من حماسهم لتنفيذ الخطة وتحقيق أهدافها.

وأوضحت نتائج الدراسة التي قام بها القرني والرويلي [٢] أهمية تركيز مديري التعليم على تحديد مهام المشرف تجاه أداء المعلم بصورة واضحة، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في مهام المشرف التربوي لتشمل الجوانب المختلفة للعملية التربوية

(معلما ومنهجا وطرق التدريس ومختبرات وتجارب عملية وأبحاث تربوية وخدمات مساعدة) وكل ما يمكن أن يؤدي إلى تحسين العملية التربوية بصورة متكاملة.

كما أكدت الدراسة إلى أن الحاجة ماسة إلى ضرورة التنسيق والتعاون بين الجهات المسؤولة عن التعليم العام ومؤسسات التعليم العالي التربوية فيما يتعلق بتدريب المشرفين التربويين أثناء الخدمة بين فترة وأخرى وتزويدهم بالمستجدات المعرفية والمتغيرات التربوية و الاجتماعية في حقل التربية.

تشير دراسة Nolan et al. [٣] إلى أن معظم دراسات الإشراف الإكلينيكي قد تكشفت عن قليل مما يؤثر إيجابا على رفع مستوى الأداء لدى كل من المعلمين والطلاب. ففي نهاية الإجراءات الإشرافية تم استخدام المعدات المخصصة للقياس الكمي ، ولكنها لم تكن مفيدة في وصف الإشراف الإكلينيكي ، ربما لاستخدامها بطريقة تخالف مبادئ الإشراف الإكلينيكي.

بالمقابل للدراسات الكمية ، ظهرت العديد من الدراسات النوعية للإشراف الإكلينيكي التي أجريت حول المعلمين العاملين خلال العقد الماضي.

بدأت هذه الدراسات لتوضيح كيفية بناء الإشراف الإكلينيكي كي تساعد المعلمين ليغيروا سلوكهم واعتقادهم، وقدمت وصفا مفصلا حول التعاملات بين المعلم والمشرف من خلال نتائج المشاهدات والمقابلات مع المشرفين. وتبدو هذه الدراسات ملائمة كأداة للبحث في الإشراف الإكلينيكي.

تقدم تلك الدراسات، المشار إليها آنفا، شواهد على أن الإشراف الإكلينيكي يستطيع أن يغير تفكير وسلوك المعلم. ويظهر، حيث شارك المشرفون في هذه الدراسات وأثبتوا أن لدى المعلمين الإمكانية والرغبة لاختيار ممارستهم التعليمية.

أما دراسة الهذلي [٤] "مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين،" فقد هدفت إلى إبراز

أهمية الكفايات التعليمية لتحقيق فاعلية تدريس المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية. كما هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على القدر الكمي والكيفي لمدى توافر هذه الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن جملة من التوصيات من أهمها ما يلي:

١- أن يخصص جزء نظري وآخر عملي في مقرر طرق التدريس العامة وطرق التدريس الخاصة بكليات التربية وكليات المعلمين المختلفة يتضمن الكفايات التعليمية لدى معلمي الاجتماعيات بالمرحلة الابتدائية، كما يتم متابعة تنفيذ تلك الكفايات من خلال برنامج التدريس المصغر والتربية الميدانية من قبل أعضاء هيئة تدريس طرق التدريس العامة والخاصة.

٢- إعداد وتصميم نماذج خاصة بكيفية أداء الكفايات التعليمية بصورة علمية وتزويدها لمعلمي الاجتماعيات (المرحلة الابتدائية) للاسترشاد بها.

كما هدفت دراسة القرني [٥] إلى تقصي موضوعين رئيسين هما:

أولا: التعرف على برامج إعداد المعلمين في مراحل التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجية وتقويم أداء المعلمين في ضوء التجارب العالمية خصوصا في الدول المتقدمة في هذا المجال. ثانيا: مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة ومحاولة الخروج بتصور عن أوجه التطوير التي يمكن تبنيها للرفع من مستوى كفاية المعلم في دول مجلس التعاون. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن جميع هذه التجارب تشترك في مبدأ واحد هو أن المعلم يمثل الشغل الشاغل لقطاع كبير من المهتمين و الباحثين على المستوى الرسمي في الدولة الواحدة. كما تطرقت الدراسة إلى واقع إعداد المعلم وأساليب تقويمه في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. أشارت الدراسة في توصياتها إلى تقويم المعلم أثناء الخدمة، وأكدت على إضفاء طابع الدقة والموضوعية في عملية التقويم والابتعاد عن النمطية في تقويم المعلم، حتى يمكن تشخيص نواحي القصور وعلاجها عن طريق

البرامج التدريبية وأساليب الإشراف التربوي المختلفة التي لا تقتصر على الزيارات الصفية المعتادة. كما أشارت إلى ضرورة التفكير في إيجاد أداة تقويمية تطبق على المعلمين بصفة دورية، بهدف الوقوف على مدى حرص المعلمين على التعليم المستمر الذي من شأنه توسيع مداركهم وتأكيد معرفتهم العلمية والتربوية، حتى تكتسب هذه الأداة التأثير المطلوب، بحيث يمكن ربط نتائج تقويم المعلم بالترقية الوظيفية أو بالحصول على العلاوة السنوية. وأخيرا أوصت الدراسة بالاهتمام بالتقويم الذاتي، واعتباره جزءا من مهام المعلم وتوظيف نتائجه في بناء البرامج التدريبية.

ولاحظ الثبيتي [٦] في ضوء نتائج دراسته "آراء المعلمين والمديرين والموجهين وأعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية نحو بطاقة توجيه المعلم وتقويمه في مدينة الطائف" أن بطاقة توجيه (إشراف) المعلم وتقويمه تضم عناصر معظمها مهم جدا لأداء المعلم الوظيفي، إلا أن بعض عناصرها يحتوي على أكثر من جانب، كما لا يوجد توافق بين أهمية كثير من العناصر بالنسبة للوزن التقديري لكل عنصر، وكذلك إعطاء تقدير ممتاز فقط لمن يحصل على مائة من مائة، ويرى الثبيتي أن ذلك لا يتفق مع قواعد القياس والمنطق. ومن توصيات هذه الدراسة الآتي:

١- إعادة صياغة عناصر البطاقة، بحيث يختص كل عنصر بجانب واحد حتى تسهل عملية المتابعة ويكون التقدير أقرب إلى الصواب.

٢- إعادة توزيع أوزان العناصر (أي الحد الأعلى لدرجة العنصر) على أساس أن يكون وزن العنصر يتفق مع أهمية الأداء الوظيفي للمعلم، أو توحيد الحد الأعلى لدرجة كل العناصر، أو توضيح ثلاثة تقديرات أمام كل عنصر (جيد، متوسط، ضعيف).

٣- جعل تقدير ممتاز من ٩٠ درجة فما فوق.

٤- استخدام أداة التقويم المستخدمة في تشخيص جوانب القصور لدى المعلم بهدف تحسين أدائه وإتاحة الفرصة لنموه مهنيا، وأن لا تقتصر الفائدة على تحديد مستوى الأداء فقط.

٥- من أجل جعل بطاقة تقويم المعلم أكثر موضوعية وشمولا، فإنه من المفضل إضافة عناصر أخرى في البطاقة مثل: التشجيع على الابتكار، والمظهر العام، ومهارات الاتصال.

وأشارت دراسة المغيدي [٧] إلى معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون في محافظة الأحساء التعليمية في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والتفاعل بينها. وخلصت الدراسة إلى توصيات ونتائج مهمة في مجال الإشراف التربوي ومعوقاته منها ما يلي:

- ضرورة إنشاء مركز تدريب للمشرفين والمعلمين على حد سواء في كل منطقة تعليمية.

- ضرورة إيجاد معايير علمية محددة لاختيار المشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم.

- التركيز على تأهيل مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم لتجاوز المعوقات الإشرافية في الميدان.

ضرورة التنسيق بين الجهات المسؤولة عن التعليم مع الجامعات لإنشاء برامج لإعداد المشرفين والمشرفات التربويين للمساهمة في إعداد المشرفين والمشرفات إعدادا أكاديميا والإسهام في حل مشكلة قلة أعداد المشرفين في جميع المناطق التعليمية بالمملكة.

يؤكد دولة [٨] في دراسته بعنوان "مدى رضا معلمي التربية الإسلامية عن الممارسات الإشرافية" على التوصيات التالية:

١- ضرورة اهتمام المشـرفين الـتربويين في المرحلة المتوسـطة كاهتمامهم بالمرحلة الثانوية باعتبار أن كل مرحلة ينبغي أن تبنى على سابقتها.

٢- على إدارات التعليم مراعــاة التأهيـل الـتربوي لـدى المتقدمـين للإشـراف التربوي من المعلمين .

٣- علـى المشـرفين الـتربويين الاهتمـام بـالدروس النموذجيـة (التطبيقيـة) في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٤- على المشرفين التربويين التنويع في الأساليب الإشـرافية عند قيامهم بمهامهم الإشرافية وعدم الاقتصار على أسلوب أو نوع إشرافي واحد.

بينما تهدف دراسة Zepeda and Ponticell [٩] إلى تحليل وجهات نظر ١١٤ معلما من معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية فيما يتعلق بما يحتاجونه ويريدونه وما يحصلون عليه من الإشراف.

جمعت وجهات نظر المعلمين - بشكل كيفي - وذلك عن طريق التسجيل في نموذج جاهز لتسهيل فحص المعلمين من خلال ملاحظاتهم، وخبراتهم الحسنة والسيئة مع المشرفين، وملاحظاتهم عن سلوك المدير التوجيهي والتي تدعم أو تثبط نمو وتقدم المعلم.

وحسب نتائج الدراسة صنفت خمسة أصناف فرعية رئيسة في كلا المجموعتين، شملت تحت مجموعة "أفضل ما في الإشراف" المزايا التالية :

يمكن النظر إلى الإشراف باعتباره :

١ - أداة توجيه إلزامية.

٢ - أداة منهجية لممارسة السلطة.

٣ - أداة لتطبيق إجراءات المشاهدة الصفية والمتابعة.

٤ - أسلوب تدريب.

٥ - أداة نقل لخبرات الاحتراف المهني .

وشملت مجموعة "أسوأ ما في الإشراف" الأصناف الفرعية التالية :

يمكن النظر إلى الإشراف باعتباره :

١ - استعراض قوة كما يتم بين الكلب والقط.

٢ - التلويح به كالسلاح.

٣ - استعماله استعمالا روتينيا (رتيبا) لا معنى له.

٤ - استخدامه لاصطياد الأخطاء.

وأجرى Claudet [١٠] دراسة عن مدى صلاحية واعتماد مناخ إشرافي تنظيمي جديد للمدرسة باستخدام نموذج هيكل الإشراف التنظيمي لقياس فاعلية الممارسات الإشرافية المدرسية. واستخدمت الدراسة ثلاثة أدلة معرفة لفاعلية المدارس :

١ - معدل إنتاج المدارس (أداء الطالب).

٢ - فاعلية المنظمة (إدراك المعلمين للتأثير التنظيمي).

٣ - السلطة المدرسية (حضور الطالب).

وباستخدام هذا النموذج الإشرافي قدمت الدراسة نتائج تؤكد فاعلية المناخ الإشرافي التنظيمي، كما ناقشت النتائج القضايا والعواقب لمستقبل البحث في تحقيق المناخ الإشرافي التنظيمي بالمدارس، بناء على استخدام نموذج الإشراف التنظيمي.

أما دراسة Eipmyier [١١]، فتختبر تأثير الإشراف التعاوني باستخدام خمسة متغيرات عاطفية بالنسبة للمعلم (الالتزام بالتدريس، والتعهد للمدرسة، والثقة في الإدارة، والثقة في المعلمين، والدافعية للتعاون) ومتغيرين حول اتخاذ القرار الشخصي (توقعات الكفاءة، والنتيجة).

وفي ضوء المقارنة التي تمت بين دراستين تجريبيتين محددتين، الأولى استخدم فيها المعلمون لتنفيذ الإشراف التعاوني مع نظرائهم، كما استخدم في الأخرى الأسلوب

الإشرافي نفسه بين الرؤساء. وأسفرت نتائج التحليل عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح فريق المعلمين وذلك فيما يختص بدرجة التعاون والالتزام.

أما فيما يتعلق بالتأثيرات الأضعف لدى المعلمين فكانت في الأبعاد التالية : الالتزام بالنسبة للمدرسة ، والثقة في الإدارة وانخفاض مستوى التوقعات. أما بالنسبة للرؤساء ، فلم تظهر الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية مهمة في الأبعاد المذكورة.

وبرغم أن النتائج لم تسفر عن دليل يثبت بشكل قوي أن الإشراف التعاوني له تأثير مباشر على تعلم الطالب ، تقترح هذه الدراسة أن الإشراف التعاوني يمكن أن يؤدي دورا رئيسا في زيادة كل من الالتزام ، والتعاون ، والكفاءة والثقة لدى المعلمين.

وهدفت دراسة الحماد [١٢] التعرف على معوقات فاعلية الإشراف التربوي ، وتحديد أهم تلك المعوقات كما يراها المشرفون التربويون بمدينة الرياض ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمدا على الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة. وتم تطبيقها على أفراد الدراسة البالغ عددهم ٢٣٠ مشرفا تربويا. وقد توصلت الدراسة إلى أهم تلك المعوقات ومنها ما يلي :

- كثرة عدد المدارس التي يجب على المشرف التربوي زيارتها.
- كثرة الأعباء الإدارية التي تؤثر سلبا على النشاط الفني للمشرف التربوي.
- كثرة نصاب المشرف التربوي من النشاط الإشرافي الذي يشتمل زيادة أعداد كبيرة من المعلمين.
- قلة الدورات التدريبية المخصصة لرفع الكفاءة الإشرافية لدى المشرفين التربويين.

وتفحص دراسة Sullivan [١٣] خمس طرق بديلة للإشراف التي لا تعتمد فقط على النظرية بل على الممارسة وهي : تدريب الأقران ، والإشراف ، والإرشاد ، وتقويم القرين ، والبحث التطبيقي. طبقت الدراسة على العديد من المدارس في نيويورك ونيوجيرسي لمعرفة مدى فاعلية البرامج الإشرافية بتلك المدارس. وكانت أهم نتائج هذه

الدراسة تقديم خمس من الاستراتيجيات الإشرافية البديلة للإشراف التي أثبتت الدراسة تفوقها على الطرق التي كانت مستخدمة في تلك المدارس. بالإضافة إلى ذلك، أكدت الدراسة على دور القيادة في تطبيق هذه الاستراتيجيات الإشرافية.

إلى أي مدى يقوم المشرفون التربويون بالأعمال المنصوص عليها في دليل المشرف التربوي من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟

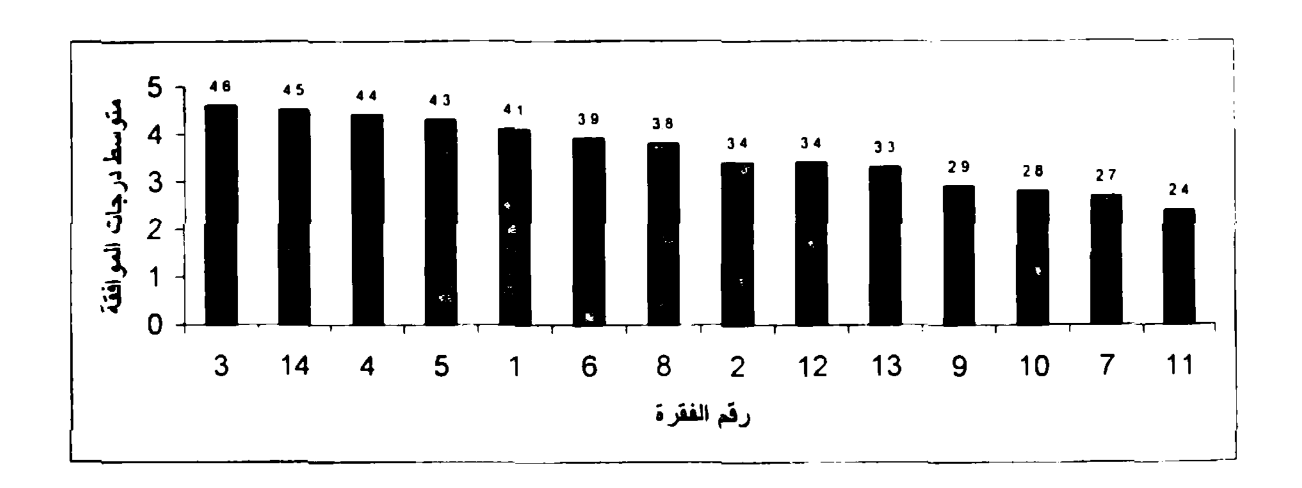
يوضح جدول رقم ٣ نتائج الزيارة الأولى للمشرفين التربويين بالمرحلة المتوسطة للمدارس المتوسطة بمدينة الرياض ويتضح من البيانات الإحصائية أن مستويات الأعمال التي يقوم بها المشرف التربوي متباينة، حيث يؤدي تقريباً بعض هذه الأعمال كما هو منصوص عليه في دليل المشرف بينما لم يحظ بعضها بالاهتمام المطلوب. وبالنظر لمستوى الأعمال التي تؤدى "دائماً" أو "كثيراً"، يلاحظ أن فحص دفتر التحضير لمعرفة مدى الجهد المبذول في إعداد الدرس يحتل الصدارة من بين الأعمال التي يقوم بها المشرف أثناء الزيارة الأولى، إذ أشار ٨٩,٥٪ من أفراد العينة إلى ذلك. ويأتي التعرف على مدى التزام المعلم بالمرحلة المتوسطة بالتخطيط الزمني لموضوعات المنهج في المرتبة الثانية من بين الأعمال التي يؤديها المشرف، حيث أوضح ٨٧,٧٪ من أفراد العينة أن المشرفين التربويين يقومون بهذا الدور إما دائماً أو كثيراً. ويتضح من جدول رقم ٣ أيضاً أن ٨٦,٩٪ من المشرفين التربويين يعدون تقريراً عند انتهاء الزيارة موضحين فيه جوانب الضعف والقوة في النشاط التربوي، وأن ٨١,٦٪ يناقشون التلاميذ للتعرف على مستوياتهم، وأن ٧٣,٤٪ من المشرفين يلاحظون أساليب تدريس المعلم، و٦٣,٥٪ من المشرفين يطالع الأعمال التحريرية للتلاميذ، وأن ٦١,٩٪ من المشرفين يطّلع على درجات التلاميذ للوقوف على دقتها. والأعمال التي يؤديها المشرفون بمستوى وسط هي: متابعة استخدام المعلم للغة العربية الفصحى أثناء الشرح، و الاجتماع بمعلم المادة لتبادل وجهات النظر حول الجوانب التربوية والعلمية والاجتماع بمعلمي المادة لمناقشة النواحي المشتركة المتصلة بتدريس المادة، حيث أوضح ٤٨,٤٪، و٤٧,٦٪، و٤٤,١٪ من أفراد الدراسة أن المشرف التربوي يقوم بهذه المهام على التوالي.

جدول رقم ٣. ما يقوم به المشرف التربوي في الزيارة الأولى للمدرسة المتوسطة

| رقم الفقرة | الدور اتلذي يؤديه المشرف في الزيارة الأولى | دائما ٪ | كثيراً ٪ | أحياناً ٪ | نادراً ٪ | أبداً ٪ | المجموع ٪ | الوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يلاحظ أساليبك في تدريس المادة. | ٪٤٧,٤ | ٪٢٦,٠ | ٪١٩,٢ | ٪٤,٢ | ٪٣,٢ | ٪١٠٠,٠ | ٤,١ |
| ٢ | يتابع استخدامك للغة العربية الفصحى أثناء الشرح. | ٪٢٩,٦ | ٪١٨,٨ | ٪٢٤,٧ | ٪١٥,١ | ٪١١,٨ | ٪١٠٠,٠ | ٣,٣ |
| ٣ | يفحص دفتر تحضيرك لمعرفة مدى الجهد المبذول في إعداد الدرس. | ٪٧٣,٩ | ٪١٥,٦ | ٪٧,٣ | ٪١,٦ | ٪١,٦ | ٪١٠٠,٠ | ٤,٦ |
| ٤ | يتعرف على مدى التزامك بالتخطيط الزمني لموضوعات المنهج. | ٪٦١,٥ | ٪٢٦,٢ | ٪٨,١ | ٪٢,٩ | ٪١,٣ | ٪١٠٠,٠ | ٤,٤ |
| ٥ | يناقش التلاميذ للتعرف على مستوياتهم. | ٪٦٠,٦ | ٪٢١,٠ | ٪١٢,٩ | ٪٣,٢ | ٪٢,٣ | ٪١٠٠,٠ | ٤,٣ |
| ٦ | يطلع على أعمال التلاميذ التحريرية. | ٪٤١,٥ | ٪٢٢,١ | ٪٢٧,١ | ٪٦,٠ | ٪٣,٣ | ٪١٠٠,٠ | ٣,٩ |
| ٧ | يدرس الاختبارات التي تعطيها ويبدي ملحوظات حولها. | ٪١٢,٧ | ٪١٦,٦ | ٪٢٦,٤ | ٪٢٠,٨ | ٪٢٣,٥ | ٪١٠٠,٠ | ٢,٧ |
| ٨ | يطلع على درجات أعمال الصف للوقوف على دقتها. | ٪٣٨,١ | ٪٢٣,٧ | ٪٢٤,٤ | ٪٨,٣ | ٪٥,٤ | ٪١٠٠,٠ | ٣,٨ |
| ٩ | يتعرف على أساليبك في رعاية تلاميذك المتخلفين دراسياً. | ٪١٥,٥ | ٪١٧,٨ | ٪٢٩,٨ | ٪١٨,١ | ٪١٨,٨ | ٪١٠٠,٠ | ٢,٩ |
| ١٠ | يتعرف على أساليبك في رعاية تلاميذك المتفوقين دراسياً. | ٪١٣,٩ | ٪١٣,٥ | ٪٢٩,٤ | ٪٢٠,٣ | ٪٢٢,٩ | ٪١٠٠,٠ | ٢,٨ |
| ١١ | ينقل إليك من مدارس أخرى. | ٪١٠,٢ | ٪١١,٢ | ٪٢٢,٧ | ٪٢٠,٨ | ٪٣٥,١ | ٪١٠٠,٠ | ٢,٤ |
| ١٢ | يجتمع بك على انفراد لتبادل وجهات النظر ويوجهك إلى جوانب (علمية أو تربوية) ترفع من مستوى أدائك. | ٪٢٧,٥ | ٪٢٠,١ | ٪٢٨,١ | ٪١٢,٨ | ٪١١,٥ | ٪١٠٠,٠ | ٣,٤ |
| ١٣ | يجتمع بمدرسي المادة لمناقشة النواحي المشتركة المتصلة بتدريس المادة ويقترح ما ينمي كفاءتهم. | ٪٢٨,٣ | ٪١٥,٨ | ٪٢٨,٩ | ٪١٢,٩ | ٪١٤,١ | ٪١٠٠,٠ | ٣,٣ |
| ١٤ | يترك تقريراً مفصلاً في سجل التوجيه بالمدرسة يحدد بوضوح جوانب الضعف لديك. | ٪٧٣,٥ | ٪١٣,٤ | ٪٦,١ | ٪٤,٥ | ٪٢,٦ | ٪١٠٠,٠ | ٤,٥ |
| | المجموع | ٪٣٨,٢ | ٪١٨,٧ | ٪٢١,٠ | ٪١٠,٨ | ٪١١,٣ | ٪١٠٠,٠ | ٣,٦ |

وعلى الصعيد الآخر يلاحظ أن بعض الأعمال لم تحظ بالقدر المطلوب من الاهتمام. ويأتي على رأس هذه الأعمال نقل تجارب المدارس الأخرى للمدرسة التي يزورها المشرف، إذ أشار ٤، ٢٣٪ فقط من أفراد الدراسة إلى أن المشرف التربوي يقوم بهذه المهام بمستوى "دائما" أو "كثيرا" ومن الأعمال التي كان حظها من التأدية متواضعا: التعرف على أساليب المعلم في رعاية المتفوقين دراسيا، ودراسة الاختبارات التي يعطيها المعلم للتلاميذ، والتعرف على أساليب رعاية المعلم للتلاميذ المتخلفين دراسيا، حيث أفاد، أفراد العينة أن ٤، ٢٧٪، و ٣، ٢٩٪ و ٣، ٣٣٪ من المشرفين التربويين يقومون بهذه الأعمال على التوالي.

وبالنظر لشكل رقم ١ الذي يوضح متوسطات درجات موافقة المعلمين على الأعمال التي يقوم بها المشرف التربوي مرتبة تنازليا، يلاحظ أن فحص دفتر تحضير المعلم وإعداد تقرير في سجل التوجيه ومناقشة التلاميذ للتعرف على مستوياتهم وملاحظة أساليب تدريس المادة من الأعمال التي تحظى باهتمام المشرف التربوي. وبلغت متوسطات درجات الموافقة على هذه العبارات ٤.٦ ، و٤.٥ ، و٤، ٤ ، و٤.٣ ، و٤.١ درجة على التوالي.




شكل رقم ١. متوسط درجات الموافقة على المهام التي يقوم بها المشرف التربوي في الزيارة للمدرسة المتوسطة

وفي الجانب الآخر يلاحظ أن دور نقل التجارب (العبارة رقم ١١) من الأدوار التي يقوم بها المشرف التربوي بصورة متواضعة رغم أهميته، حيث كان متوسط هذا الدور لا يزيد على ٢.٤ ، أي تقع ممارسة المشرف التربوي له من وجهة نظر المعلم بين (أحيانا) و (نادرا). ويلاحظ أن درجة ممارسة المشرف لهذا الدور تقترب من (نادرا) أكثر من (أحيانا)، وفي ذلك إشارة واضحة لما يراه المعلمون من ضعف أداء المشرف التربوي لدور مهم كهذا .

من جدول رقم ٤ يمكن التعرف على ما إذا كان الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة لعبارة محددة من عبارات الاستبانة للزيارة الأولى في اتجاه الموافقة أو عدم الموافقة، واعتمد في ذلك اختبار "z"، فإذا جاءت القيمة المحسوبة لاختبار "z"، تساوي أو تزيد على القيمة النظرية (١.٦٤٥)، دل ذلك على موافقة أفراد عينة الدراسة على أن هذه المهمة (العبارة) يؤديها المشرف التربوي بمستوى دلالة إحصائية. وقد تم تحديد القيمة (٣.٥) عشوائيا ، لأن متوسط المقياس من (١) إلى (٥) هو (٣) التي تقابل الإجابة "أحيانا"، والقيمة (٣.٥) تدل على أن المهمة (العبارة) تؤدى بمستوى أقرب إلى "كثيرا". ويظهر من جدول رقم ٤ أن الأعمال أو المهام التي يؤديها المشرف التربوي في الزيارة الأولى بمستوى دلالة إحصائية هي: ملاحظة أساليب تدريس المادة، وفحص دفتر التحضير لمعرفة مدى الجهد المبذول في إعداد الدرس، والتعرف على مدى التزام المعلم بالتخطيط الزمني، ومناقشة التلاميذ عن مستوياتهم، والاطلاع على أعمال التلاميذ التحريرية، والاطلاع على درجات أعمال الصف للوقوف على دقتها وإعداد تقرير مفصل في سجل التوجيه بالمدرسة، وتمثل هذه المهام نصف المهام - تقريبا - التي يجب أن يؤديها المشرف التربوي في الزيارة الأولى للمدارس المتوسطة بمنطقة الرياض.

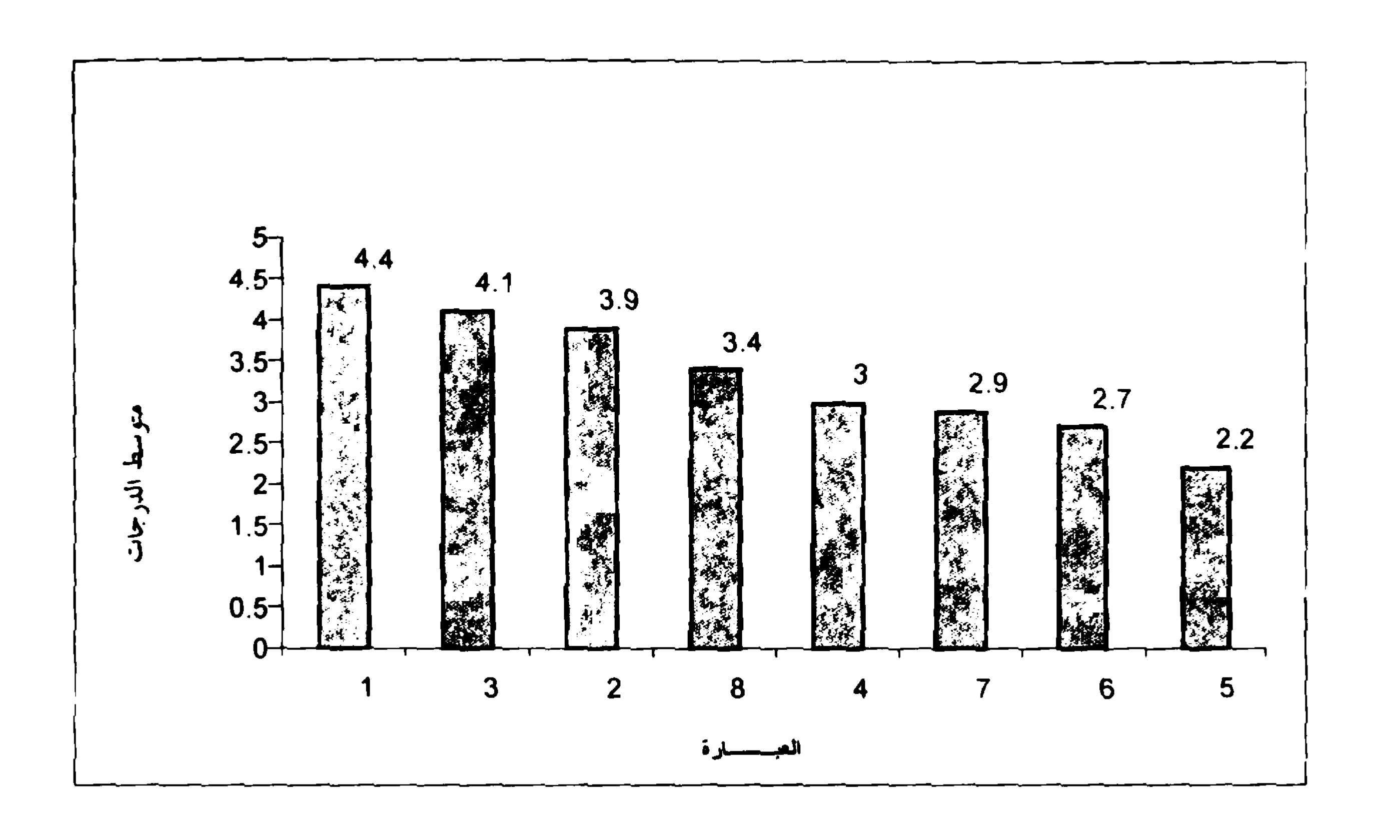
جدول رقم ٤. الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "Z" للمهام التي يقوم بها المشرف التربوي في الزيارة الأولى للمدارس المتوسطة بمنطقة الرياض

| م | العبارة | الوسط الحسابي لدرجات الموافقة | الانحراف المعياري لدرجات الموافقة | قيمة "Z" | مستوى الدالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يلاحظ أساليبك في تدريس المادة. | ٤,١ | ١,٠٦ | ١٤,٠٦ | دال |
| ٢ | يتابع استخدامك للغة العربية الفصحى أثناء الشرح. | ٣,٤ | ١,٣٦ | - ١,٩٧ | غير دال |
| ٣ | يفحص دفتر تحضيرك لمعرفة مدى الجهد المبذول في إعداد الدرس. | ٤,٦ | ٠,٨٢ | ٣٣,١٩ | دال |
| ٤ | يتعرف على مدى التزامك بالتخطيط الزمني لموضوعات المنهج. | ٤,٤ | ٠,٨٦ | ٢٧,٠٨ | دال |
| ٥ | يناقش التلاميذ للتعرف على مستوياتهم. | ٤,٣ | ٠,٩٧ | ٢١,٧٠ | دال |
| ٦ | يطلع على أعمال التلاميذ التحريرية. | ٣,٩ | ١,١١ | ٩,٣٢ | دال |
| ٧. | يدرس الاختبارات التى تعطيها ويبدى ملحوظات حولها. | ٢,٧ | ١,٣٣ | - ١٤,١١ | غير دال |
| ٨ | يطلع على درجات أعمال الصف للوقوف على دقتها. | ٣,٨ | ١,١٩ | ٦,٤٦ | دال |
| ٩ | يتعرف على أساليبك في رعاية تلاميذك المتخلفين دراسياً. | ٢,٩ | ١,٣٢ | - ١٠,٧٠ | غير دال |
| ١٠ | يتعرف على أساليبك في رعاية تلاميذك المتفوقين دراسياً. | ٢,٨ | ١,٣٢ | - ١٤,١٢ | غير دال |
| ١١ | ينقل إليك خبرات من مدارس أخرى. | ٢,٤ | ١,٣٤ | - ٢٠,٤٣ | غير دال |
| ١٢ | يجتمعك بك على انفراد لتبادل وجهات النظر ويوجهك إلى جوانب (علمية أو تربوية) ترفع من مستوى أدائك. | ٣,٤ | ١,٣٢ | - ٢,٠٣ | غير دال |
| ١٣ | يجتمع بمدرسى المادة لمناقشة النواحى المشتركة المتصلة بتدريس المادة ويقترح ما ينمى كفاءتهم. | ٣,٣ | ١,٣٧ | - ٣,٤٢ | غير دال |
| ١٤ | يترك تقريرا مفصلا في سجل التوجيه بالمدرسة يحدد في وضوح جوانب الضعف عندك. | ٤,٥ | ٠,٩٧ | ٢٦,٠٠ | دال |

جدول رقم ٥ . النسب المئوية والمتوسطات الحسابية وإلى أي مدى يقوم المشرفون التربويون بالأعمال المنصوص عليها في دليل المشرف التربوي عند الزيارة الثانية لمعلمي المرحلة المتوسطة؟

| رقم الفقرة | الدور اتلذي يؤديه المشرف في الزيارة الثانية | دائما ٪ | كثيراً ٪ | أحياناً ٪ | نادراً ٪ | أبداً ٪ | المجموع ٪ | الوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يتاكد من سيرك في المنهج وفق التخطيط الزمنى المتفق عليه. | ٪٦١,٩ | ٪٢٢,٦ | ٪١٢,٣ | ٪١,٦ | ٪١,٦ | ٪١٠٠,٠٠ | ٤,٤ |
| ٢ | يتابع ما نفذته من توجيهات ذكرها لك في الزيارة الأولى. | ٪٣٩,٢ | ٪٢٨,٣ | ٪٢٠,٦ | ٪٦,١ | ٪٥,٨ | ٪١٠٠,٠٠ | ٣,٩ |
| ٣ | يقف على مستوى تحصيل تلاميذك عامة. | ٪٤٦,٨ | ٪٢٩,٩ | ٪١٣,٣ | ٪٦,٦ | ٪٣,٣ | ٪١٠٠,٠٠ | ٤,١ |
| ٤ | يوجهك إلى كيفية مراجعة الموضوعات التى درستها وربط بعضها ببعض. | ٪١٦,٤ | ٪٢١,١ | ٪٢٨,٦ | ٪١٦,١ | ٪١٧,٨ | ٪١٠٠,٠٠ | ٣,٠ |
| ٥ | يعرض عليك نماذج من التدريبات المتنوعة على المنهج يمكن الاستفادة منها في تدريب تلاميذك على التحليل والتعليل وإجادة التطبيق. | ٪٨,٨ | ٪٧,١ | ٪٢٣,٧ | ٪٢٠,١ | ٪٤٠,٣ | ٪١٠٠,٠٠ | ٢,٢ |
| ٦ | يوجهك إلى ما يجب أن تكون عليه أسئلة الاختبارات من حيث دقتها وشمولها وقياسها للجوانب المستهدفة من دراسة المادة. | ٪١٤,٥ | ٪١٣,٨ | ٪٢٥,٠ | ٪١٩,٤ | ٪٢٧,٣ | ٪١٠٠,٠٠ | ٢,٧ |
| ٧ | يراجع عينات عشوائية من أوراق الإجابة التى صححتها للاطمئنان على سلامة التقدير ودقته. | ٪٢٠,٨ | ٪١٤,٨ | ٪٢٣,٨ | ٪١٣,١ | ٪٢٧,٥ | ٪١٠٠,٠٠ | ٢,٩ |
| ٨ | يترك تقريراً مفصلاً مشيراً فيه إلى المقترحات العملية التى يمكن تنفيذها خلال الفترة الباقية من العام. | ٣٢,٦ | ٪١٦,٩ | ٪٢٥,١ | ٪١٠,١ | ٪١٥,٣ | ٪١٠٠,٠٠ | ٣,٤ |
| | المجموع | ٪٣٠,٢ | ٪١٩,٣ | ٪٢١,٥ | ٪١١,٦ | ٪١٧,٣ | ٪١٠٠,٠٠ | ٣,٣ |

يبين جدول رقم ٥ نتائج استقصاء آراء أفراد العينة حول زيارة المشرف التربوي الثانية للمدرسة المتوسطة بمدينة الرياض، ويتضح أيضا أن مستويات الأعمال التي يقوم بها المشرف التربوي لدى زيارته الثانية متباينة. فبينما يهتم المشرف التربوي ببعض الأعمال بشكل واضح لم تجد بعض المهام المناط به الاهتمام المطلوب. والأعمال التي تتصدر اهتمام المشرف التربوي ويقوم بها هي : التأكد من سير المنهج وفق التخطيط الزمني، الوقوف على مستوى تحصيل التلاميذ ، ومتابعة ما قدمه من توجيهات في الزيارة الأولى . وبلغت نسبة الموافقين على أن هذه الأعمال تؤدى دائما أو كثيرا ٨٤.٠٪ ، و٧٦.٧٪ ، و ٦٧.٥٪ على التوالي. ومن ناحية أخرى ، يلاحظ أن الأعمال التي لم تحظ باهتمام المشرف تتمثل في: عرض نماذج من التدريبات المتنوعة على المنهج ، وتوجيه المعلم إلى ما يجب أن تكون عليه أسئلة الاختبارات ، ومراجعة عينات عشوائية من أوراق إجابات التلاميذ التي يصححها المعلم ، وتوجيه المعلم إلى كيفية مراجعة الموضوعات التي درسها. وبلغت نسبة استجابات أفراد العينة الذين أفادوا بأن المشرفين التربويين الذين يقومون بهذه الأعمال دائما أو كثيرا ١٥.٩٪ ، و ٢٨.٣٪ ، و ٣٥.٦٪ و٣٧.٥٪ على التوالي. كما يلاحظ أن نسب عدم القيام بهذه الأعمال عالية جدا ، فمثلا نجد أن ٤٠.٣٪ من المشرفين لا يقومون بتوجيه المعلم إلى ما يجب أن تكون عليه أسئلة الاختبارات. ويوضح شكل رقم ٢ متوسط درجات موافقة أفراد العينة على بنود الاستبانة الخاصة بالزيارة الثانية مرتبة تنازليا ، حيث يتضح أن الأعمال التي يقوم بها المشرف التربوي بمستوى جيد هي التأكد من سير المنهج وفق التخطيط الزمني ، والوقوف على مستوى تحصيل التلاميذ ، ومتابعة ما قدمه المشرف من توجيهات خلال الفترة الأولى.




**شكل رقم ٢. متوسط درجات الموافقة عن المهام التي يقوم بها المشرف التربوي في الزيـــارة الثانيـــة للمدرسة المتوسطة**

يظهر من جدول رقم ٦ أن الأعمال والمهام التي يؤديها المشرف التربوي في الزيارة الثانية بمستوى دلالة إحصائية هي: التأكد من سير المنهج وفق التخطيط الزمني المتفق عليه، ومتابعة ما تم تنفيذه من توجيهات ذكرها في الزيارة الأولى، والوقوف على مستوى تحصيل التلاميذ عامة. وتمثل هذه المهام ٣٨ من المهام التي يجب أن يؤديها في الزيارة الثانية.

إجابة السؤالين (الثالث والخامس): هل يوجد اختلاف في وجهات نظر معلمي المرحلة المتوسطة تجاه مستوى ما يقوم به المشرف التربوي عند الزيارة الأولى حسب خبرة أو مؤهل المعلم ؟

جدول رقم ٦. الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "Z" للمهام التي يقوم بها المشرف التربوي في الزيارة الثانية للمدارس المتوسطة بمنطقة الرياض

| م | العبارة | الوسط الحسابي لدرجات الموافقة | الانحراف المعياري لدرجات الموافقة | قيمة "Z" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يتأكد من سيرك في المنهج وفق التخطيط الزمني المتفق عليه. | ٤.٤ | ٠.٨٨ | ٢٥.٩٢ | دال |
| ٢ | يتابع ما نفذته من توجيهات ذكرها في الزيارة الأولى. | ٣.٤ | ١.١٦ | ٨.٤٠ | دال |
| ٣ | يقف على مستوى تحصيل تلاميذك عامة. | ٤.١ | ١.٠٨ | ١٣.٧٠ | دال |
| ٤ | يوجهك إلى كيفية مراجعة الموضوعات التي درستها وربط بعضها ببعض. | ٣.٠ | ١.٣٢ | - ٨.٩١ | غير دال |
| ٥ | يعرض عليك نماذج من التدريبات المتنوعة على المنهج يمكن الاستفادة منها في تدريب تلاميذك على التحليل والتعليل وإجادة التطبيق. | ٢.٢ | ١.٢٩ | - ٢٤.٢٤ | غير دال |
| ٦ | يوجهك إلى ما يجب أن تكون عليه أسئلة الاختبارات من حيث دقتها وشمولها وقياسها للجوانب المستهدفة من دراسة المادة. | ٢.٧ | ١.٣٨ | - ١٤.٥٢ | غير دال |
| ٧ | يراجع عينات عشوائية من أوراق الإجابة التي صححتها للاطمئنان على سلامة التقدير ودقته. | ٢.٩ | ١.٤٨ | - ١٠.١٩ | غير دال |
| ٨ | يترك تقرير مفصلا مشيرا فيه إلى المقترحات العملية التي يمكن تنفيذها خلال الفترة الباقية من العام. | ٣.٤ | ١.٤٢ | - ١.٥١ | غير دال |

يتضح من الجدول رقم ٧ عدم وجود اختلاف في نظرة معلمي المرحلة المتوسطة لما يقوم به المشرف التربوي فيما يختص بملاحظة أساليب التدريس حسب خبرة المعلم (قيمة الاحتمال = ٠,٠٨). أي أن أداء المشرف التربوي متماثل لكل فئات المعلمين حسب الخبرة. كما أن معامل الارتباط لمستوى أداء المشرف والخبرة ضعيف جدا وغير معنوي مما يدعم النتيجة السابقة.

**جدول رقم ٧. يلاحظ أساليبك في تدريس المادة**

| الخبرة/المؤهل | دائما | كثيرا | أحيانا | نادرا | أبدا | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ إلى أقل من ٥ | ٧٠ | ٣٨ | ٢٢ | ٦ | ١٠ | ١٤٦ |
| | ٪٤٧,٩ | ٪٢٦,٠ | ٪١٥,١ | ٪٤,١ | ٪ ٦,٨ | |
| ٥ إلى أقل من ١٠ | ٣٦ | ٢٠ | ١٦ | ٤ | | ٧٦ |
| | ٪٤٧,٤ | ٪٢٦,٣ | ٪٢١,١ | ٪٥,٣ | | |
| ١٠ إلى أقل من ١٥ | ٤٨ | ١٨ | ٢٦ | ١٠ | ٤ | ١٠٦ |
| | ٪٤٥,٣ | ٪١٧,٠ | ٪٢٤,٥ | ٪٩,٤ | ٪٣,٨ | |
| ١٥ فأكثر | ٩٦ | ٥٤ | ٣٦ | ٦ | ٦ | ١٩٨ |
| | ٪٤٨,٥ | ٪٢٧,٣ | ٪١٨,٢ | ٪٣,٠ | ٪٣,٠ | |
| تربوي | ٢٤٠ | ١٤٠ | ٩٢ | ٢٤ | ١٦ | ٥١٢ |
| | ٪٤٦,٩ | ٪٢٧,٣ | ٪١٨ | ٪٤,٧ | ٪٣,١ | |
| غير تربوي | ٣٤ | ٨ | ١٦ | - | ٢ | ٦٠ |
| | ٪٥٦,٧ | ٪١٣,٣ | ٪٢٦,٧ | - | ٪٣,٣ | |

وهذا يشير إلى أن المعلمين بغض النظر عن مستويات خبراتهم ينظرون إلى ما يقوم به المشرف التربوي فيما يتعلق بملاحظة أساليب تدريس المادة الدراسية نظرة متماثلة . ولا يوجد بينهم اختلاف.

توضح النتيجة كما يبينها جدول رقم ٨ وجود اختلاف في آراء عينة الدراسة لأداء المشرف التربوي فيما يختص بمتابعة استخدام اللغة العربية الفصحى حسب خبرة المعلم عند مستوى دلالة (٠.٠١ ) (قيمة الاحتمال = ٠.٠٠). أي أن أداء المشرف التربوي يختلف باختلاف فئات المعلمين حسب خبراتهم . كما يوضح معامل الارتباط بين مستوى أداء المشرف والخبرة أن هناك علاقة طردية بينهما ذات دلالة إحصائية مما يعني أن المتابعة أو الإشراف يزداد بزيادة سنوات الخبرة. وهذا واضح إذا ما نظرنا لعمود "أبدا" حيث أفاد ١٨.١٪ من المعلمين الذين تتراوح خبرتهم ما بين ١ - ٥ سنوات أن المشرف التربوي لا يمارس هذا الدور ، أي متابعة استخدام اللغة العربية ، وانخفضت النسبة إلى ١٦.٢٪، للفئة ما بين ٥ و١٠ ، ثم إلى ١٣.٢ و٧.١ للفئتين ١٠ و ١٥ وأكثر من ١٥ سنة على التوالي.

جدول رقم ٨ . يتابع استخدامك للغة العربية الفصحى أثناء الشرح

| الخبرة / المؤهل | دائما | كثيرا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ إلى أقل من ٥ | ٤٠<br>٢٧.٨٪ | ٢٤<br>١٦.٧٪ | ٣٠<br>٢٠.٨٪ | ٢٤<br>١٦.٧٪ | ٢٦<br>١٨.١٪ |
| ٥ إلى أقل من ١٠ | ١٦<br>٢١.٦٪ | ٨<br>١٠.٨٪ | ١٨<br>٢٤.٣٪ | ٢٠<br>٢٧.٠٪ | ١٢<br>١٦.٢٪ |
| ١٠ إلى أقل من ١٥ | ٣٦<br>٣٤.٠٪ | ١٢<br>١١.٣٪ | ٢٤<br>٢٢.٦٪ | ٢٠<br>١٨.٩٪ | ١٤<br>١٣.٢٪ |
| ١٥ فأكثر | ٦٢<br>٣١.٦٪ | ٤٤<br>٢٢.٤٪ | ٦٢<br>٣١.٦٪ | ١٤<br>٧.١٪ | ١٤<br>٧.١٪ |
| تربوي | ١٤٨<br>٢٩.٤٪ | ٩٠<br>١٧.٩٪ | ١٣٤<br>٢٦.٦٪ | ٧٢<br>١٤.٣٪ | ٦٠<br>١١.٩٪ |
| غير تربوي | ٢٨<br>٤٦.٧٪ | ٨<br>١٣.٣٪ | ٨<br>١٣.٣٪ | ١٢<br>٢٠٪ | ٤<br>٦.٧٪ |

وهذا يكشف أن المعلمين الجدد يتوقعون من المشرفين التربويين أكثر مما يتوقعه المعلمون أصحاب الخبرة، وأنه كلما زادت خبرة المعلم، اقتنع بالمستوى الذي يقوم به المشرف التربوي فيما يتعلق بمتابعة المعلمين لاستخدام اللغة العربية الفصحى.

**جدول رقم ٩ . يفحص دفتر تحضيرك لمعرفة مدى الجهد المبذول في إعداد الدرس**

| الخبرة / المؤهل | دائما | كثيرا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ إلى أقل من ٥ | ٩٦ | ٢٦ | ٢٤ | ٢ | ٢ |
| | ٪٦٤.٠ | ٪١٧.٣ | ٪١٦.٠ | ٪١.٣ | ٪١.٣ |
| ٥ إلى أقل من ١٠ | ٦٢ | ١٢ | ٤ | - | - |
| | ٪٧٩.٥ | ٪١٥.٤ | ٪٥.١ | | |
| ١٠ إلى أقل من ١٥ | ٧٤ | ٢٢ | ٨ | ٢ | ٢ |
| | ٪٦٨.٥ | ٪٢٠.٤ | ٪٧.٤ | ٪١.٩ | ٪١.٩ |
| ١٥ فأكثر | ١٥٨ | ٢٦ | ٦ | ٢ | ٦ |
| | ٪٧٩.٨ | ٪١٣.١ | ٪٣.٠ | ٪١.٠ | ٪٣.٠ |
| تربوي | ٣٨٢ | ٨٤ | ٤٢ | ٨ | ٨ |
| | ٪٧٢.٩ | ٪١٦.٠ | ٪٨.٠ | ٪١.٥ | ٪١.٥ |
| غير تربوي | ٤٤ | ١٠ | ٤ | ٢ | - |
| | ٪٧٣.٣ | ٪١٦.٧ | ٪٦.٧ | ٪٣.٣ | - |

توضح النتيجة المستعرضة بجدول رقم ٩ أنه يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية فيما يراه المعلمون تجاه أداء المشرف التربوي فيما بفحص دفتر التحضير لمعرفة مدى الجهد المبذول في إعداد الدرس حسب خبرة المعلم (قيمة الاحتمال = ٠.٠٠). أي أن أداء المشرف التربوي يختلف باختلاف فئات المعلمين حسب خبراتهم. كما يوضح معامل الارتباط أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء المشرف فيما يختص بهذه المهمة وسنوات الخبرة، مما يعني أن المتابعة أو الإشراف يزداد بزيادة سنوات خبرة المعلم. إذ أن ما يتوقعه المعلم صاحب الخبرة يختلف عن توقع المعلم القليل الخبرة من

المشرف التربوي، بحكم أن المشرف التربوي القديم قد تأقلم مع الواقع، ويرى أن ما يقوم به المشرف تجاه هذه المهمة يعتبر كافيا ومناسبا، على حين أن المعلم قليل الخبرة يرى أن في ذلك نقصا واضحا، وأن ما يقوم به المشرف تجاهه يعتبر متواضعا فيما يتعلق بفحص دفتر التحضير الذي يقوم بإعداده.

جدول رقم ١٠. يتعرف على مدى التزامك بالتخطيط الزمني لموضوعات المنهج

| الخبرة / المؤهل | دائما | كثيرا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ إلى أقل من ٥ | ٨٤ | ٤٤ | ١٠ | ٦ | ٤ |
| | ٥٦.٨٪ | ٢٩.٧٪ | ٦.٨٪ | ٤.١٪ | ٢.٧٪ |
| ٥ إلى أقل من ١٠ | ٤٨ | ٢٠ | ٦ | ٤ | ٠ |
| | ٦١.٥٪ | ٢٥.٦٪ | ٧.٧٪ | ٥.١٪ | ٠ |
| ١٠ إلى أقل من ١٥ | ٦٦ | ٢٦ | ١٢ | ٢ | ٠ |
| | ٦٢.٣٪ | ٢٤.٥٪ | ١١.٣٪ | ١.٩ | ٠ |
| ١٥ فأكثر | ١١٨ | ٥٠ | ١٨ | ٤ | ٤ |
| | ٦٠.٨٪ | ٢٥.٨٪ | ٩.٣٪ | ٢.١٪ | ٢.١٪ |
| تربوي | ٣٠٤ | ١٣٨ | ٤٨ | ١٨ | ٦ |
| | ٥٩.١٪ | ٢٦.٨٪ | ٩.٣٪ | ٣.٥٪ | ١.٢٪ |
| غير تربوي | ٤٠ | ١٦ | ٢ | - | ٢ |
| | ٦٦.٧٪ | ٢٦.٧٪ | ٣.٣٪ | - | ٣.٣٪ |

يتبين من جدول رقم ١٠ عدم وجود اختلاف في آراء المعلمين لأداء المشرف فيما يختص بالتعرف على مدى التزام المعلم بالتخطيط الزمني بحسب خبرة المعلم (قيمة الاحتمال = ٠.٦١). كما يوضح معامل ارتباط سبيرمان عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أداء المشرف فيما يختص بمدى التزام المعلم بالتخطيط الزمني لموضوعات المنهج وخبرة المعلم (قيمة الاحتمال = ٠.٥٢). مما يعني أن أداء المشرف في

هذا الجانب متماثل لكل المعلمين بصرف النظر عن اختلاف مدد خبرتهم . إذ تتماثل نظرة المعلمين فيما يتعلق بالالتزام بالتخطيط الزمني لموضوعات المنهج بغض النظر عن الخبرة في التدريس ، ويظهر أيضا من الجدول أن المشرفين التربويين يقومون بهذه المهمة بشكل واضح أكثر من كثير من المهمات الأخرى.

يتضح من جدول رقم ١١ وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في أداء المشرف التربوي فيما يختص بدراسة الاختبارات التي يعطيها المعلم بحسب اختلاف خبرة المعلم. بينما لا توجد فروق ذات دلالة فيما يختص بهذه المهمة باختلاف نوع المؤهل العلمي الذي يحمله المعلم.

**جدول رقم ١١ . يدرس الاختبارات التي تعطيها ويبدي ملحوظات حولها**

| الخبرة / المؤهل | دائما | كثيرا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ إلى أقل من ٥ | ٤٨ | ٣٤ | ٢٦ | ٢٠ | ٢٠ |
| | ٪١٣.٥ | ٪١٣.٥ | ٪١٧.٦ | ٪٢٣.٠ | ٪٣٢.٠ |
| ٥ إلى أقل من ١٠ | ٨ | ١٦ | ١٦ | ٢٦ | ٨ |
| | ٪١٠.٨ | ٪٢١.٦ | ٪٢١.٦ | ٪٣٥.١ | ٪١٠.٨ |
| ١٠ إلى أقل من ١٥ | ٦ | ٢٠ | ٤٢ | ١٢ | ٢٨ |
| | ٪٥.٦ | ٪١٨.٥ | ٪٣٨.٩ | ٪١١.١ | ٪٢٥.٩ |
| ١٥ فأكثر | ٣٠ | ٢٨ | ٥٢ | ٤٢ | ٤٤ |
| | ٪١٥.٣ | ٪١٤.٣ | ٪٢٦.٥ | ٪٢١.٤ | ٪٢٢.٤ |
| تربوي | ٦٢ | ٨٢ | ١٤٠ | ١١٠ | ١١٦ |
| | ٪١٢.٢ | ٪١٦.١ | ٪٢٧.٥ | ٪٢١.٦ | ٪٢٢.٧ |
| غير تربوي | ١٠ | ٨ | ١٤ | ١٢ | ١٦ |
| | ٪١٦.٧ | ٪١٣.٣ | ٪٢٣.٣ | ٪٢٠.٠ | ٪٢٦.٧ |

يتضح من جدول رقم ١٢ وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في نظر معلمي المرحلة المتوسطة لما يقوم به المشرف التربوي فيما يختص بالتعرف على أساليب رعاية التلاميذ المتخلفين دراسيا بحسب اختلاف خبرة المعلم، بينما لا يوجد اختلاف في آراء عينة الدراسة فيما يختص بهذه المهمة وذلك من جهة نوع المؤهل العلمي الذي يحمله المعلم.

**جدول رقم ١٢. يتعرف على أساليبك في رعاية تلاميذك المتخلفين دراسيا إذا كان لديك أساليب**

| الخبرة / المؤهل | دائما | كثيرا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ إلى أقل من ٥ | ٢٤ | ٣٠ | ٣٦ | ٢٨ | ٣٠ |
| | ٪١٦.٢ | ٪٢٠.٣ | ٪٢٤.٣ | ٪١٨.٢ | ٪٢٠.٣ |
| ٥ إلى أقل من ١٠ | ١٦ | ١٠ | ٢٢ | ١٦ | ١٠ |
| | ٪٢١.٦ | ٪١٣.٥ | ٪٢٩.٧ | ٪٢١.٦ | ٪١٣.٥ |
| ١٠ إلى أقل من ١٥ | ٨ | ٢٠ | ٣٢ | ١٦ | ٣٠ |
| | ٪٧.٥ | ٪١٨.٩ | ٪٣٠.٢ | ٪١٥.١ | ٪٢٨.٣ |
| ١٥ فأكثر | ٣٢ | ٣٠ | ٦٢ | ٤٠ | ٣٤ |
| | ٪١٦.٢ | ٪١٥.٢ | ٪٣١.٣ | ٪٢٠.٢ | ٪١٧.٢ |
| تربوي | ٧٨ | ٩٤ | ١٤٨ | ١٠٠ | ٩٤ |
| | ٪١٥.٢ | ٪١٨.٣ | ٪٢٨.٨ | ٪١٩.٥ | ٪١٨.٣ |
| غير تربوي | ١٠ | ١٤ | ٢٠ | ٨ | ٨ |
| | ٪١٦.٧ | ٪٢٣.٣ | ٪٣٣.٣ | ٪١٣.٣ | ٪١٣.٣ |

يتضح من جدول رقم ١٣ عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية لعينة الدراسة في أداء المشرف التربوي فيما يختص برعاية التلاميذ المتفوقين دراسيا بحسب اختلاف خبرات ومؤهل المعلم.

جدول رقم ١٣ . يتعرف على أساليبك في رعاية تلاميذك المتفوقين دراسيا، إذا كان لديك أساليب

| الخبرة / المؤهل | دائما | كثيرا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ إلى أقل من ٥ | ٢٠ | ٢٢ | ٤٦ | ٢٢ | ٣٨ |
| | ٪١٣,٥ | ٪١٤,٩ | ٪٣١,١ | ٪١٤,٩ | ٪٢٥,٧ |
| ٥ إلى أقل من ١٠ | ١٢ | ١٠ | ٢٠ | ١٦ | ١٦ |
| | ٪١٦,٢ | ٪١٣,٥ | ٪٢٧,٠ | ٪٢١,٦ | ٪٢١,٦ |
| ١٠ إلى أقل من ١٥ | ١٠ | ١٤ | ٢٤ | ٣٢ | ٢٨ |
| | ٪٩,٣ | ٪١٣,٠ | ٪٢٢,٢ | ٪٢٩,٦ | ٪٢٥,٩ |
| ١٥ فأكثر | ٤٦ | ٤٤ | ٥٨ | ٢٦ | ٢٤ |
| | ٪١٢,١ | ٪١٣,١ | ٪٢٩,٣ | ٪٢٢,٢ | ٪٢٣,٢ |
| تربوي | ٧٤ | ٦٨ | ١٥٤ | ١١٠ | ١١٠ |
| | ٪١٤,٣ | ٪١٣,٢ | ٪٢٩,٨ | ٪٢١,٣ | ٪٢١,٣ |
| غير تربوي | ٨ | ١٢ | ١٨ | ١٢ | ١٠ |
| | ٪١٣,٣ | ٪٢٠,٠ | ٪٣٠,٠ | ٪٢٠,٠ | ٪١٦,٧ |

يتبين من جدول رقم ١٤ أنه يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في آراء معلمي المرحلة المتوسطة فيما يقوم به المشرف التربوي فيما يختص بنقل المشرف التربوي الخبرات من مدارس أخرى حسب خبرة المعلم بينما لا يوجد هناك اختلاف في أداء المشرف فيما يختص بهذه المهمة باختلاف نوع المؤهل التربوي الذي يحمله المعلم. وهذا يتفق مع دارسة Sally حيث أشارت الدراسة إلى أن المشرف التربوي يساعد على نقل احتراف المهنة وذلك من خلال مقابلاته مع فئات مختلفة من المعلمين.

**جدول رقم ١٤. ينقل إليك خبرات من مدارس أخرى**

| الخبرة / المؤهل | دائما | كثيرا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ إلى أقل من ٥ | ٢٦ | ١٦ | ٤٢ | ٢٨ | ٣٨ |
| | ٪١٧.٣ | ٪١.٧ | ٪٢٨.٠ | ٪١٨.٧ | ٪٢٥.٣ |
| ٥ إلى أقل من ١٠ | ١٠ | ١٢ | ٨ | ١٢ | ٣٦ |
| | ٪١٢.٨ | ٪١٥.٤ | ٪١٠.٣ | ٪١٥.٤ | ٪٤٦.٢ |
| ١٠ إلى أقل من ١٥ | ٨ | ٨ | ٢٢ | ٢٨ | ٤٤ |
| | ٪٧.٣ | ٪٧.٣ | ٪٢٠.٠ | ٪٢٥.٥ | ٪٤٠.٠ |
| ١٥ فأكثر | ١٤ | ١٢ | ٤٤ | ٥٢ | ٧٤ |
| | ٪٧.١ | ٪٦.١ | ٪٢٢.٤ | ٪٢٦.٥ | ٪٣٧.٨ |
| تربوي | ٥٢ | ٦٢ | ١١٠ | ١١٦ | ١٨٢ |
| | ٪١٠.٠ | ٪١١.٩ | ٪٢١.١ | ٪٢٢.٢ | ٪٣٤.٩ |
| غير تربوي | ١٠ | ٤ | ١٢ | ١٠ | ٢٤ |
| | ٪١٦.٧ | ٪٦.٧ | ٪٢٠.٠ | ٪١٦.٧ | ٪٤٠.٠ |

يتبين من جدول رقم ١٥ عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية لعينة الدراسة في أداء المشرف فيما يختص بإعداد تقرير مفصل موضحا فيه جوانب القوة والضعف حسب خبرة المعلم . ويتبين من هذه النتيجة أن عينة الدراسة ينظرون نظرة متماثلة إلى دور المشرف التربوي تجاه (كتابة تقرير ، ... )، وأن أداء المشرف التربوي فيما يختص بهذه المهمة متماثل لكل فئات المعلمين حسب خبراتهم. ويتضح أيضا وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في نظرة معلمي المرحلة المتوسطة لأداء المشرف التربوي فيما يختص بهذه المهمة باختلاف نوع المؤهل العلمي للمعلم.

**جدول رقم ١٥ . يترك تقريرا مفصلا في سجل التوجيه بالمدرسة يحدد في وضوح جوانب القوة والضعف عندك مع اقتراحاته لكل منها**

| الخبرة / المؤهل | دائما | كثيرا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ إلى أقل من ٥ | ١٠٤ | ٢٦ | ٨ | ٦ | ٤ |
| | ٧٠,٣٪ | ١٧,٦٪ | ٥,٤٪ | ٤,١٪ | ٢,٧٪ |
| ٥ إلى أقل من ١٠ | ٦٠ | ٨ | ٢ | ٢ | ٦ |
| | ٧٦,٩٪ | ١٠,٣٪ | ٢,٦٪ | ٢,٦٪ | ٧,٧٪ |
| ١٠ إلى أقل من ١٥ | ٧٨ | ١٦ | ٨ | ٨ | - |
| | ٧٠,٩٪ | ١٤,٥٪ | ٧,٣٪ | ٧,٣٪ | - |
| ١٥ فأكثر | ١٤٠ | ٢٨ | ١٤ | ٨ | - |
| | ٧١,٤٪ | ١٤,٣٪ | ٧,١٪ | ٤,١٪ | - |
| تربوي | ٣٨٦ | ٦٠ | ٣٤ | ٢٦ | ١٦ |
| | ٧٣,٩٪ | ٦,٥٪ | ٦,٥٪ | ٥,٠٪ | ٣,١٪ |
| غير تربوي | ٣٤ | ٢٢ | ٢ | ٢ | - |
| | ٥٦,٧٪ | ٣٦,٧٪ | ٣,٣٪ | ٣,٣٪ | - |

إجابة السؤالين (الرابع والسادس): هل تختلف وجهات نظر معلمي المرحلة المتوسطة تجاه مستوى ما يقوم به المشرف التربوي عند الزيارة الثانية وذلك حسب (خبرة / مؤهل) المعلم ؟

يتضح من جدول رقم ١٦ وجود فروق ذات دلالة إحصائية لعينة الدراسة لما يقوم به أداء المشرف التربوي خلال الزيارة الثانية فيما يختص بالتأكد من سير المنهج وفق التخطيط الزمني حسب خبرة المعلم، وهذا يعني أن معلمي المرحلة المتوسطة، بغض النظر عن خبرتهم في التدريس، ينظرون إلى مهمة أو دور المشرف التربوي فيما يتعلق بتأكده من سير المعلم في المنهج وفق التخطيط الزمني المتفق عليه نظرة غير متماثلة، بينما

لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نظرة المعلمين لأداء المشرف فيما يختص بهذه المهمة وذلك من جهة اختلاف المؤهل العلمي الذي يحمله المعلم.

جدول رقم ١٦. يتأكد من سيرك في المنهج وفق التخطيط الزمني المتفق عليه

| الخبرة / المؤهل | دائما | كثيرا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ إلى أقل من ٥ | ٧٦ | ٣٨ | ٢٦ | ٤ | ٤ |
| | ٥١.٤٪ | ٢٥.٧٪ | ١٧.٦٪ | ٢.٧٪ | ٢.٧٪ |
| ٥ إلى أقل من ١٠ | ٥٠ | ١٦ | ١٠ | - | - |
| | ٦٥.٨٪ | ٢١.١٪ | ١٣.٢٪ | - | - |
| ١٠ إلى أقل من ١٥ | ٦٨ | ٢٠ | ١٦ | ٤ | ٢ |
| | ٦١.٨٪ | ١٨.٢٪ | ١٤.٥٪ | ٣.٦٪ | ١.٨٪ |
| ١٥ فأكثر | ١٢٤ | ٤٦ | ٢٠ | - | ٤ |
| | ٦٣.٤٪ | ٢٣.٧٪ | ١٠.٣٪ | - | ٢.١٪ |
| تربوي | ٣١٤ | ١١٨ | ٧٠ | ٨ | ٨ |
| | ٦٠.٦٪ | ٢٢.٨٪ | ١٣.٥٪ | ١.٥٪ | ١.٥٪ |
| غير تربوي | ٣٦ | ١٦ | ٤ | ٢ | - |
| | ٦٢.١٪ | ٢٧.٦٪ | ٦.٩٪ | ٣.٤٪ | - |

يتبين من جدول رقم ١٧ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء معلمي المرحلة المتوسطة لأداء المشرف التربوي فيما يختص بمتابعة تنفيذ توجيهات الزيارة الأولى حسب (خبرة / مؤهل) المعلم. وهذا يعني أن عينة الدراسة بغض النظر عن خبرتهم أو نوع مؤهلهم يتفقون في نظرتهم إلى ما يقوم به المشرف التربوي فيما يتعلق بهذه المهمة. هذا مرجعه إلى أن متابعة الملاحظات التي ذكرت خلال الزيارة الأولى هي ما اعتاد عليه المشرفون التربويون، وقد يعزى سبب ذلك إلى افتقار كثير منهم لاستخدام أساليب حديثة لدى ممارسة الإشراف.

جدول رقم ١٧. يتابع ما نفذته من توجيهات ذكرها لك في الزيارة الأولى

| الخبرة / المؤهل | دائما | كثيرا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ إلى أقل من ٥ | ٥٨ | ٤٦ | ٢٦ | ١٠ | ٨ |
| | ٣٩.٢٪ | ٣١.١٪ | ١٧.٦٪ | ٦.٨٪ | ٥.٤٪ |
| ٥ إلى أقل من ١٠ | ٢٨ | ٢٨ | ١٢ | ٨ | ٢ |
| | ٣٥.٩٪ | ٣٥.٩٪ | ١٥.٤٪ | ١٠.٣٪ | ٢.٦٪ |
| ١٠ إلى أقل من ١٥ | ٤٤ | ٢٦ | ٢٦ | ٣ | ٨ |
| | ٤١.٥٪ | ٢٤.٥٪ | ٢٤.٥٪ | ١.٩٪ | ٧.٥٪ |
| ١٥ فأكثر | ٧٦ | ٤٢ | ٥٠ | ١٢ | ١٦ |
| | ٣٨.٨٪ | ٢١.٤٪ | ٢٥.٥٪ | ٦.١٪ | ٨.٢٪ |
| تربوي | ٢٠٨ | ١٤٤ | ١٠٤ | ٣٠ | ٣٤ |
| | ٤٠.٠٪ | ٢٧.٧٪ | ٢٠.٠٪ | ٥.٨٪ | ٦.٥٪ |
| غير تربوي | ٢٦ | ٢٢ | ٦ | ٤ | - |
| | ٤٤.٨٪ | ٣٧.٩٪ | ١٠.٣٪ | ٦.٢٪ | - |

يتضح من جدول رقم ١٨ وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في نظرة المعلمين تجاه أداء المشرف التربوي فيما يختص بمراجعة عينات عشوائية من إجابات اختبارات الطلاب حسب خبرة المعلمين، وهذا يشير إلى أن نظرة المعلمين لما يقوم به المشرف التربوي غير متماثلة على اختلاف خبراتهم. وفي المقابل لا يوجد هناك اختلاف ذو دلالة إحصائية في نظرة المعلمين - على اختلاف مؤهلاتهم - لما يقوم به المشرف التربوي فيما يختص بهذه المهمة.

**جدول رقم ١٨. يراجع عينات عشوائية من أوراق الإجابة التي صححتها**

| الخبرة / المؤهل | دائما | كثيرا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ إلى أقل من ٥ | ٢٠ | ٢٢ | ٢٤ | ٢٠ | ٥٦ |
| | ٪١٤.١ | ٪١٥.٥ | ٪١٦.٩ | ٪١٤.١ | ٪٣٩.٤ |
| ٥ إلى أقل من ١٠ | ١٨ | ٨ | ٢٢ | ١٠ | ١٦ |
| | ٪٢٤.٣ | ٪١٠.٨ | ٪٢٩.٧ | ٪١٣.٥ | ٪٢١.٦ |
| ١٠ إلى أقل من ١٥ | ١٦ | ٢٢ | ٢٢ | ١٠ | ٣٠ |
| | ٪١٦.٠ | ٪٢٢.٠ | ٪٢٢.٠ | ٪١٠.٠ | ٪٣٠.٠ |
| ١٥ فأكثر | ٤٨ | ١٤ | ٥٦ | ٣٢ | ٤٤ |
| | ٪٢٤.٧ | ٪٧.٢ | ٪٢٨.٢ | ٪١٦.٥ | ٪٢٢.٧ |
| تربوي | ١٠٤ | ٧٤ | ١٢٠ | ٦٢ | ١٣٦ |
| | ٪٥.١ | ٪١٤.٩ | ٪٢٤.٢ | ٪١٢.٥ | ٪٢٧.٤ |
| غير تربوي | ١٠ | ١٠ | ١٢ | ١٠ | ١٤ |
| | ٪١٧.٩ | ٪١٧.٩ | ٪٢١.٤ | ٪١٧.٩ | ٪٢٥.٠ |

يتضح من جدول رقم ١٩ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نظرة المعلمين ذوي الخبرة عنهم لمن هم من أصحاب الخبرة الأقل لما يؤديه المشرف التربوي فيما يختص بإعداد تقرير مفصل يحتوي على المقترحات العملية التي يمكن تنفيذها خلال الفترة الباقية من العام الدراسي. ويظهر أيضا من الجدول أن المشرف التربوي يولي اهتماما أكبر فيما يختص بهذه المهمة للمعلمين من ذوي المؤهلات الغير تربوية.

**جدول رقم ١٩ . يترك تقريرا مفصلا مشيرا فيه إلى المقترحات العملية التي ممكن تنفيذها خلال الفترة الباقية من العام الدراسي**

| الخبرة / المؤهل | دائما | كثيرا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ إلى أقل من ٥ | ٣٤ | ٢٨ | ٣٤ | ١٦ | ٢٨ |
| | ٪٢٤.٣ | ٪٢٠.٠ | ٪٢٤.٣ | ٪١١.٤ | ٪٢٠.٠ |
| ٥ إلى أقل من ١٠ | ٢٦ | ١٦ | ١٨ | ١٠ | ٨ |
| | ٪٣٣.٣ | ٪٢٠.٥ | ٪٢٣.١ | ٪١٢.٨ | ٪١٠.٣ |
| ١٠ إلى أقل من ١٥ | ٤٢ | ٢٢ | ٢٢ | ٨ | ١٤ |
| | ٪٣٨.٤ | ٪٢٠.٤ | ٪٢٠.٤ | ٪٧.٤ | ٪١٣.٠ |
| ١٥ فأكثر | ٦٤ | ٢٠ | ٦٢ | ٢٠ | ٣٠ |
| | ٪٣٢.٧ | ٪١٠.٢ | ٪٣١.٦ | ٪١٠.٢ | ٪١٥.٣ |
| تربوي | ١٦٦ | ٩٢ | ١٢٦ | ٤٦ | ٨٢ |
| | ٪٣٢.٤ | ٪١٨.٠ | ٪٢٤.٦ | ٪٩.٠ | ٪١٦.٠ |
| غير تربوي | ١٨ | ١٠ | ١٦ | ١٢ | ٢ |
| | ٪٣١.٠ | ٪١٧.٢ | ٪٢٧.٦ | ٪٢٠.٧ | ٪٣.٤ |

## التوصيـــــات

انطلاقا من النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة ، فإن الباحث يوصي بما يلي.

١ - ضرورة إعادة صياغة أهداف الإشراف التربوي وآلية تنفيذ تلك الأهداف بما يتفق والاتجاهات الحديثة في مجال التربية والتعليم بصورة عامة وأساليب التعلم الفعال بصورة خاصة.

٢ - تحديد مهام ومسؤوليات المشرف التربوي بشكل علمي ودقيق ، بحيث يمكن قياسها ومتابعتها من قبل الجهات التعليمية المختصة.

٣ -ضرورة عمل البرامج والدورات التدريبية للمشرفين التربويين للرفع من مستواهم العلمي والإشرافي، وتزويدهم بما يستجد في المجال التربوي من بحوث ودراسات من أجل تحسين العملية الإشرافية والتربوية.

٤ - تطوير نموذج تقويم المعلم المستخدم حاليا من قبل إدارة الإشراف التربوي، بحيث يصمم على أسس ومعايير علمية وتربوية وإدارية شاملة تقيس دور وأداء المعلم في العملية التعليمية داخل الفصل وخارجه.

٥ - الاهتمام بالتقارير التربوية المرفوعة من قبل المشرفين التربويين ودراستها وتحليلها بشكل علمي وذلك لكونها من المصادر الرئيسة المهمة في تطوير العملية التعليمية بصورة عامة وعلى وجه الخصوص الممارسات الميدانية.

٦- توعية المعلمين بمفهوم الإشراف التربوي الحديث ، وأهمية المشرف التربوي في العملية التعليمية، كي يزول ما علق في أذهانهم من نظرة سلبية عن الإشراف التربوي الذي يعتمد على البحث عن الأخطاء في كثير من جوانبه.

٧ - يجب التقليل من الأعمال الإدارية التي يكلف بها المشرف التربوي كي يتمكن من أداء مهامه بكفاءة وسهولة، وأن تسند الأعمال الإدارية إلى قسم مختص في إدارة الإشراف التربوي.

٨ - ضرورة التنسيق بين إدارات التعليم وكليات التربية و كليات المعلمين في مجال إعداد وتطوير المشرفين التربويين عن طريق الإعداد الأكاديمي والتخصصي والتربوي، وعمل الدراسات والبحوث التربوية في مجال الإشراف التربوي من قبل المتخصصين.

٩ - ضرورة العمل ببعض الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي، مثل استخدام الإشراف العيادي ( الإكلينيكي )، والإشراف بالأهداف، والإشراف التشاركي، والإشراف التطويري كنوع من أنواع الإشراف التربوي، وذلك لعلاج الكثير

من معوقات فاعلية الإشراف التربوي والاهتمام بنوعية المعلم وتدريبه التدريب المناسب لحاجاته الحقيقية.

١٠ - إجراء البحوث والدراسات التربوية في المجالات التي لم تشملها هذه الدراسة من أجل تفعيل دور الإشراف التربوي في تطوير العلمية التعليمية وتحقيق أهدافها.

## المراجـــــع


[١] نشوان، يعقوب. "تقويم الممارسات الإشرافية في الأردن من وجهة نظر المعلمين." *دراسات تربوية : مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود*، ٤ (١٤٠٧هـ/١٩٨٧م).

[٢] القرني، علي بن سعد، وموافق فواز الرويلي. "مؤهلات ومهام الموجه التربوى من وجهة نظر مديرى التعليم في المملكة العربية السعودية." *رسالة التربية وعلم النفس*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض (شعبان ١٤١١هـ)، ١٣٤-١٣٧.

[٣] Nolan, Jim, Brent Hawker, and Pam Francis. "Case Studies: Window onto Clinical Supervision." *Journal of Education Leadership*, 51, no. 2 (1993), 51-56.

[٤] الهذلي، عبد الله بن محسن. "مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمى المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين". *المجلة التربوية*، ٩، ع ٣٥ (ربيع ١٩٩٥م).

[٥] القرني، علي بن عبد الخالق. "اختيار وإعداد المعلم وتقويم أدائه في مجلس التعاون لدول الخليج العربية. دراسة." *مجلة التوثيق التربوى*، وزارة المعارف، الرياض، ٣٦ (١٤١٦هـ/١٩٩٥ - ١٩٩٦م)، ١٣-٢٩.

[٦] الثبيتي، عوض عواض. "آراء المعلمين والمديرين والموجهين وأعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية نحو بطاقة توجيه المعلم وتقويمه في مدينة الطائف." *رسالة الخليج العربى*، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٦، ع ٥٦ (١٤١٦هـ/١٩٩٥م)، ٦٥ - ٧٩.

[٧] المغيدى، الحسن محمد. "معوقات الإشراف التربوى كما يراها المشرفون والمشرفات في محافظة الأحساء التعليمية." *مجلة مركز البحوث التربوى*، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ٦، ع ١٢ (يوليه ١٩٩٧م)، ١٠٠ - ١٠١.

[٨] دولة، عبد الخالق جلال الدين. "مدى رضا معلمى التربية الإسلامية عن الممارسات الإشرافية." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١٧هـ.

[٩] Zepeda. Sally J., and Judith A Ponticell. "At Cross-Purposes: What Do Teachers Need, Want, and Get from Supervision?" *Journal of Curriculum & Supervision*, 14 (1998), 67-87.

[١٠] Claudet, Josoph G., and Chad D. Ellett. "Conceptualization and Measurement of Supervision as a School Organizational Climate Construct". *Jounal of Curriculum and Supervision,* 14, no.4 (1999), 317-56.

[١١] Ebmeier, Howard, and Jancie Nicklaus. "The Impact of Peer and Principal Collaborative Supervision on Teachers' Trust, Commitment, Desire for Collaboration and Efficacy." *Journal of Curriculum & Supervision*, 14, no.4 (1999), 361-78.

[١٢] الحماد، إبراهيم سعد، "معوقات فاعلية الإشراف التربوي بمدينة الرياض." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢١هـ.

[١٣] Sullivan, Susan. "Alternative Approaches to Supervision: Cases from the Field." College of Staten Island, Jeffrey Glanz, Kean University. 3rd ed., 15: 212-235. 2000.

# Tasks Made By Educational Supervisors towards Intermediate Stage Teachers from the Teachers' Points of Views

**Othman N. O. Al Burikan**
Assistant Professor, Curriculum and Instruction Department
College of Education , King Saud University
Riyadh, Saudi Arabia

**Abstract** . The aim of this study is to acknowledge some tasks made by educational supervisors towards intermediate stage teachers from the teachers' point of views. The sample was composed of some 622 teachers, from governmental schools, intermediate level. Then, they were selected randomly from the seven educational supervising centers in Riyadh City (Northern, Western, Southern, Eastern, Central, Rawdah, and Al Sweidi). The percentage of sample to population is 17.69% The researcher designed a questionnaire, composed of three parts, the first part deals with some information about the teacher's experience, academic qualification, and subject taught. The second part of the questionnaire discusses what the educational supervisor does in each visit. The third part deals with supervising activity, made by the supervisor in the second visit.

After viewing Arab and foreign studies in the field of educational supervision, and after conducting statistical analysis, the study reached the following results. The most important of these results is the development of the teacher evaluation form currently used by the educational supervising department. That is, it is to be designed on the basis of educational and scientific criteria, which measure the role and performance of the teacher in the educational process in and outside the class. In addition, the study concentrates on the importance of educational reports submitted by educational supervisors to be scientifically studied and analyzed, for these reports are main source necessary for developing teachers' performance and increasing their educational level. Also, these reports can be used to treat some effective constraints of educational supervision efficiency, and paying more interest for teachers type and in service training. So, new attitudes and approache in the field of educational supervision should be adopted, such as using clinical supervision, cooperative supervision, objected supervision, and developmental supervision, as part of educational supervision.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص ٧٥١-٧٧٢ (١٤٢٣هـ / ٢٠٠٣م)

# مدى رضا مشرفي طلاب التربية الميدانية عن عملهم في الإشراف

**طلال بن محمد المعجل وعبدالله بن سعد اليحيى**

*أستاذان مساعدان ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية،*

*جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ٢٠/١٠/١٤٢١؛ وقبل للنشر في ٦/٣/١٤٢٢هـ)

**ملخص البحث** . هدفت هذه الدراسة التعرف على مدى رضا مشرفي طلاب التربية الميدانية عن عملهم في كلية التربية بجامعة الملك سعود .كما هدفت التعرف على مدى اختلاف درجة الرضا عن العمل باختلاف الدرجة العلمية والقسم. وقد تم إعداد أداة لقياس الرضا عن العمل لدى هؤلاء المشرفين .

أوضحت نتائج الدراسة بأن مقدار درجة الرضا عن العمل لأفراد العينة بشكل عام أكثر من جيد . لكن نتائج الدراسة أظهرت عدم رضاهم عن بعض الجوانب التنظيمية والإدارية وبعض الجوانب المتعلقة بالطالب. وأشارت نتائج اختبار (ت) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الدرجة العلمية والقسم الذي ينتمي إليه المشرف .

## المقدمة

من الحقائق العلمية ، أن الرضا عن العمل والاقتناع به يدفع الفرد إلى بذل أقصى الجهود لإنجازه ، فالرضا عن العمل يشكل دافعا للإنجاز والعكس صحيح إلى حد كبير [ ١ ، ص ١٩٥ ] . لذلك ، فإن عطاء الفرد وكفاءته المهنية دليل على مدى رضاه عن عمله وإحساسه بالنجاح والتقدم فيه ، ويزداد هذا العطاء بمقدار ما يوفره العمل له من إشباع لحاجاته ودوافعه واستغلال لطاقاته.

والاهتمام بقياس رضا الأفراد نحو وظائفهم وأعمالهم قد شغل كثيرا من الباحثين منذ زمن بعيد . وقد بدأ موضوع الرضا عن العمل ، أو ما يسمى أحياناً بالرضا المهني أو الرضا الوظيفي لأول مرة في مجال الصناعة ، ثم توالت فيما بعد العديد من هذا النوع من الدراسات في مختلف الميادين إلى أن اتجهت إلى مجال التعليم [٢ ، ص ٢٧٩] . فإذا كان الرضا عن العمل مطلباً ضرورياً لدى أي موظف في أي عمل ، فإنه أشد ضرورة لدى العاملين في قطاع التربية والتعليم ، وذلك لما للعملية التربوية والتعليمية من الأثر الأكيد في تقدم المجتمعات ونهضتها .

ولأن المعلم هو الركيزة الأساسية في هذه العملية ، فإن إعداده الجيد من الأهمية بمكان . وهذا يسوقنا إلى أهمية دور المشرف التربوي الذي يعزى إليه المشاركة في صنع المعلم الجيد والمتميز ، فالمعلم الذي نعده لمهنة التدريس يحتاج دون شك إلى من يوجهه ويرشده ويشرف عليه حتى يتقن عمله . وموقف المعلم أكثر دقة وأشد حساسية من غيره ، فإذا كان الغير محتاجاً إلى الإشراف وتلقين أسرار المهنة ، فحاجة المعلم إلى ذلك أشد وأقوى .

وبعد أن سلمنا بأهمية الرضا عن العمل وبأهمية دور المشرف التربوي ، كان لزاماً أن نبحث وراء رضا المشرف التربوي عن عمله ، لأنه كلما زاد هذا الرضا زاد العطاء ، الأمر الذي يؤدي إلى النتائج المرجوة في إنتاج معلمين على مستوى عالٍ من التميز . ومن هنا تبدو أهمية التعرف على ما يؤثر في رضا المشرفين وردود الفعل الإيجابية والسلبية في مجال عملهم ، سواء كان ذلك في الأساليب الإدارية ، أو الحوافز المادية والمعنوية ، أو المستوى الأكاديمي والتربوي للطالب ...إلخ .

ومن ثم كانت أهمية البحث الحالي لمعرفة وتحديد كل عامل من عوامل الرضا في عمل المشرفين لمساعدة القائمين على التعليم الجامعي في تحديد المنهج الإداري السليم في التعامل معهم مما يدعم عطاءهم ويزيد من كفاءتهم ليكون له مردود إيجابي .

## هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على رضا مشرفي التربية الميدانية عن عملهم في كلية التربية في جامعة الملك سعود وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات : المرتبة العلمية و القسم.

## مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما درجة الرضا لدى مشرفي طلاب التربية الميدانية عن عملهم في كلية التربية بجامعة الملك سعود ؟

٢- هل تختلف درجة رضا مجتمع الدراسة عن عملها في الإشراف على التربية الميدانية باختلاف المرتبة العلمية ؟

٣- هل تختلف درجة رضا مجتمع الدراسة عن عملها في الإشراف على التربية الميدانية باختلاف القسم ؟

## حدود الدراسة

١- اقتصرت هذه الدراسة على مشرفي طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

٢- أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢١هـ.

## تعريف مصطلحات الدراسة

### الرضا عن العمل

لقد بذلت محاولات متعددة لتحديد مفهوم الرضا عن العمل أو ما يسمى أحيانا "الرضا المهني " أو " الرضا الوظيفي"فالرضا عن العمل كما عرفه Dunn and Stephens

أنه " شعور الفرد تجاه عمله" [٣، ص٤١٣] . وعرفه Bullock بأنه عبارة عن محصلة للعديد من الخبرات المحبوبة وغير المحبوبة المرتبطة بالعمل [٤ ، ص ٥] .

أما التعريف الإجرائي في هذه الدراسة فهو الدرجة التي يحصل عليها مشرفو طلاب التربية الميدانية الذين يجيبون عن مقياس الرضا عن العمل المستخدم في هذه الدراسة .

**التربية الميدانية**

لقد عرف Berry أن التربية الميدانية هي "فترة الإشراف على الطلاب عند قيامهم بممارسة مهنة التدريس التي من خلالها يمكن تقديم عديد من الأنشطة والمسؤوليات التربوية " [٥ ، ص١١].

**مشرف التربية الميدانية**

هو الذي يقوم بعملية الإشراف على الطلاب المعلمين ويعمل على تطوير مهاراتهم خلال فترة زمنية محددة في التربية الميدانية ، ويكون في الغالب من أعضاء هيئة التدريس أو المحاضرين في قسم المناهج وطرق التدريس ، وقد يستعان بأعضاء هيئة التدريس من كلية التربية أو من مشرفي وزارة المعارف .

**طلاب التربية الميدانية**

هم الطلاب الذين يقومون بالتدريس في المرحلة المتوسطة أو الثانوية من خلال مقرر التربية الميدانية وذلك استكمالاً لمتطلبات التخرج .

## الدراسات السابقة

تمثل مراجعة الدراسات السابقة خطوة هامة ، وذلك من أجل التعرف على جوانب الموضوع المراد بحثه ، وأيضا التعرف على ما توصلت إليه هذه الدراسات من نتائج يمكن الاستفادة منها في تحليل ومقارنة النتائج [٦ ، ص٢٢٨].

وفي هذه الدراسة قام الباحثان بالاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة المرتبطة برضا المعلمين عن عملهم في التعليم العام بشكل عام و عضو هيئة التدريس في مرحلة التعليم الجامعي بشكل خاص .

ففي دراسة استطلاعية لـ Gmelch وآخرين شملت ١٠٢٠ عضو هيئة تدريس في ٨٠ جامعة تمنح درجة الدكتوراه في الولايات المتحدة الأمريكية فقد بينت أن السبب الرئيس لقلقهم هو ضغط العمل ، كما أن معظم مصادر هذا القلق يعود إلى الوقت وضغط الموارد بالإضافة إلى البحث والخدمات [٧، ص ص٤٧٧-٤٩].

وفي دراسة استطلاعية أخرى لـ Blackburn وآخرين أجريت على ٤٦ عضو هيئة تدريس في جامعة ميتشقان ، أوضحت أن ضغط العمل يؤثر على الأداء الوظيفي [٨ ، ص ص٣١-٤١].

وقد أجرى Patterson وآخرون دراسة على ٣٨٧ عضو هيئة تدريس في كليات التربية في الولايات المتحدة الأمريكية حيث شملت عنصرين هامين وهما النمو والتطور وكذلك التحويل إلى مؤسسات تعليمية أخرى مماثلة في التعليم العام لتحقيق النمو والتطور . حيث توصلت إلى أن الأساتذة أقل حركة في مهنتهم من الأساتذة المساعدين والأساتذة المشاركين ، بينما لا يختلفون في تقديرهم الذاتي للإنتاجية أو الرضا عن الإنجازات في العمل [٩ ، ص ص١٩٧-٢٠٥].

وفي دراسة حكيم التي أجراها على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز للتعرف على مدى رضاهم الوظيفي من حيث أوضاعهم والخدمات التي تقدم لهم . فقد

توصلت الدراسة إلى عدم رضاهم بشكل عام على التسهيلات فيما يخص المنشآت والمعدات و الخدمات الطبية و سياسة التوظيف والترقية والمساعدات الأخرى و الجوانب الإدارية [١٠ ، ص ص٩٧-١٣٦].

وفي دراسة أخرى لحكيم ، والتي حاول فيها التعرف على مدى رضا أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين التابعة لوزارة المعارف عما يقدم لهم من حوافز، دلت نتائج البحث على أن رضاهم الوظيفي بشكل عام كان في المتوسط طيبا . لكنهم أبدوا عدم رضاهم عن العوامل التالية : الدخل الوظيفي ، والنمو والتطور ، وسياسة الكلية وإدارتها ، والاعتراف بأهمية الفرد ، والشعور بالإنجاز ، والمسؤوليات وظروف العمل [١١ ، ص ص ٩٣-١٤٠].

وقام بطاينة بدراسة لمعرفة دور عمداء كليات ورؤساء أقسام التربية الرياضية في إكساب الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية ، وأيضا معرفة أثر كل من متغيرات الجنس ، والخبرة ، والمؤهل العلمي ، والمرتبة العلمية ، والعمر ، والجامعة على الرضا الوظيفي لديهم .وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس متوسطة وجيدة بشكل عام . وكانت أعلى درجات الرضا لديهم في المجالات التالية :المكانة الاجتماعية والأمن الوظيفي ،والعلاقة مع الزملاء، والراتب والحوافز ،والعلاقة مع المسؤول المباشر . كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي الكلي بين أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس، و الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرتبة العلمية، والعمر، واختلاف الجامعة [١٢ ،ص ص١٩٤-١٩٦].

وقد أكدت دراسة كل من Schooll ، و Ivice Stevens and أن هناك علاقات متبادلة من المصالح بين المؤسسة والعاملين فيها [١٣ ، ص ص٥٨٩-٥٩٠ ؛ ١٤ ، ص ص٣٨٠-٣٩٦] . فكلما عملت المؤسسة على توفير الحوافز المادية والمعنوية للعاملين

فيها، زادت درجة رضاهم وولائهم للعمل الذي يؤدونه، وبالتالي يزداد إنتاجهم مما يترك مردودا إيجابيا على المؤسسة ككل .أما إذا عملت المؤسسة على تخفيض الحوافز المادية والمعنوية للعاملين فإن ذلك يؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية لدى العاملين نحو مؤسستهم ويقلل ولاءهم لها ويقل إنتاجهم وربما يتسبب في ترك العمل . وهذا ما كشفت عنه دراسة Dinham بأن الأسباب الرئيسة التي تؤدي إلى تقاعد المعلمين مبكرا قلة فرص الترقي، وتدني الرواتب والحوافز ، إضافة إلى الاتجاه السالب نحو مهنة التدريس [١٥]. كما وجد Bowles في دراسة أجراها في جامعة تنسي أن هناك علاقة ارتباطية بين الرضا الوظيفي وبين ترك العمل [١٦].

وتوصل كل من الشيخ وسلامة من خلال دراستهما حول الرضا المهني للمعلمين في قطر إلى أن هناك قلة في فرص الترقيات وضعف المكافآت المالية و التي اعتبرت من أسباب عزوف الشباب عن مهنة التدريس [١٧، ص ص٧٥-١١٩] . وفي دراسة العجاجي التي أجريت على ١١٤ معلما في الجغرافيا في مدينة الرياض أوضحت بأن ما نسبته ٧٤٪ من أفراد العينة راضون عن مهنتهم ،لكن نتائج الدراسة أظهرت عدم رضا المعلمين عن أسلوب الحوافز المادية والمعنوية ، وعن نصابهم في التدريس، إضافة إلى بعض خصائص البيئة المدرسية مثل حجرات الدراسة ، والإضاءة ، والوسائل التعليمية، ومستوى الصيانة [١٨، ص ص٢٧٧-٣١٤].

وقد أشارت دراسة Borg إلى وجود علاقة بين الشعور بالإجهاد وبين عدم الرضا عن العمل والوظيفة [١٩، ص ص٤-٢١]. كما أكدت دراسة Turk & Litt بأن زيادة العبء التدريسي هو أحد الأسباب المؤدية إلى عدم رضا المعلم عن مهنة التدريس [٢٠، ص ص١٨٥-١٨٧].

وتوصلت دراسة كل من الطوباسي ، والديحان و البابطين، و Reyse & Keller إلى أن زيادة عدد سنوات الخبرة تجعل المعلم أكثر رضا عن مهنته [٢١ ؛ ٢٢، ص ص٩-١١٠ ؛ ٢٣].

وهكذا تشير غالبية الدراسات، سواء الأجنبية أو العربية، إلى أن أهم العوامل التي تؤثر في عدم الرضا عن العمل أو المهنة يعود إلى ضغط العمل ، وضعف المكافئات وقلة الحوافز والترقيات .كما أظهرت نتائج هذه الدراسات التفاوت من حيث تأثير المتغيرات على درجة الرضا عن العمل .

## منهج البحث وإجراءاته

لتحقيق أهداف هذا البحث وللإجابة عن أسئلته تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وذلك لوصف وتحليل نتائج الدراسة الميدانية للوقوف على مدى رضا مشرفي طلاب التربية الميدانية عن عملهم في جامعة الملك سعود .

### مجتمع الدراسة

تم توزيع الاستفتاء على جميع مشرفي طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود للفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢١هـ. وقد استجاب جميع المشرفين الذين كان عددهم ٣٥ مشرفا. ويبين جدول رقم ١ توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الدرجة العلمية والقسم .

**جدول رقم ١. توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الدرجة العلمية والقسم**

| | المتغير | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| الدرجة العلمية | أستاذ و أستاذ مشارك | ١٤ | ٤٠٪ |
| | أستاذ مساعد وغيره | ٢١ | ٦٠٪ |
| | المجموع | ٣٥ | ١٠٠٪ |
| القسم | قسم المناهج وطرق التدريس | ٢٤ | ٦٨.٦٪ |
| | أقسام أخرى | ١١ | ٣١.٤٪ |
| | المجموع | ٣٥ | ١٠٠٪ |

**بناء الأداة**

بعد اطلاع الباحثين على البيانات المختلفة والبحوث السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وكذلك الأدوات المستخدمة في مثل هذا النوع من الدراسات تم تصميم استبانة مكونة من ثلاثة مجالات:

المجال الأول : يتعلق بالطالب المتدرب .

المجال الثاني : يتعلق بمدارس التدريب .

المجال الثالث : يتعلق بالجوانب التنظيمية والإدارية .

**صدق الأداة**

قام الباحثان بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وذلك للوقوف على مدى ملاءمة فقرات الاستبانة وأهميتها بالنسبة للدراسة ومدى وضوح صياغتها.وبناء على توجيهات واقتراحات المحكمين، تم إجراء بعض التعديلات حتى اكتملت الأداة بصورتها النهائية بحيث أصبحت صالحة للاستخدام.

كما تم حساب الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة ، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المجالات والدرجة الكلية كما هو واضح في جدول رقم ٢ : يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى وهذا يدل على صدق الاستبانة .

**جدول رقم ٢ . معامل الارتباط لمجالات الاستبانة**

| المجال | معامل الارتباط | المجال | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| الأول | ٠٧٩. | الثالث | ٨٤. |
| الثاني | ٠٨٥. | | |

**ثبات الأداة**

تم حساب ثبات أداة الدراسة على جميع أفراد العينة نظرا لصغر مجتمع الدراسة باستخدام معامل ألفاكرونباخ ، وبينت النتائج أن معامل ثبات الاستبانة لجميع المحاور يساوي٩١. مما يدل على ثبات الأداة بدرجة عالية.

**المعالجة الاحصائية**

تمت معالجة البيانات باستخدام الحاسب الآلي بجامعة الملك سعود. وذلك عن طريق خدمة المعالجة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وذلك لتنفيذ الأساليب الاحصائية التالية :

- حساب معامل الارتباط لبيان صدق الأداة.
- حساب معامل ثبات أداة الدراسة.

- استخدام تحليل الرتب rank للحصول على نسبة متوسطات الأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وكذلك ترتيب المجالات .

- استخدام اختبار (ت) للتأكد عما إذا كان هناك فروق ذات إحصائية بين متغيرات الدراسة .

## نتائج الدراسة

**السؤال الأول : ما درجة الرضا لدى مشرفي التربية الميدانية عن عملهم في كلية التربية جامعة الملك سعود ؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات الاستبانة وترتيبها حسب درجة رضا المشرفين عن عملهم في كل مجال من مجالات الدراسة الثلاثة ( اعتبر الباحثان أن المتوسط الحسابي (٢) فما فوق يعبر عن رضا المشرفين عن عملهم وأقل من ذلك يعبر عن عدم رضاهم ) :

### المجال الأول

يبين جدول رقم ٣ المتوسطات الحسابية المتعلقة بالطالب المتدرب .وقد حصلت الفقرة ٧ على أعلى متوسط حسابي في هذا المجال ٢.٧١ ، وهي الالتزام بالتحضير اليومي ، وحازت فقرة رقم ٢ على أدنى متوسط حسابي ١.٧٧ ، وهي المستوى الأكاديمي لديهم ؛ أما المتوسط الحسابي العام فهو ٢.٣١ .

جدول رقم ٣. المتوسطات الحسابية المتعلقة بالطالب المتدرب

| رقم الفقرة | الفقرة | الترتيب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ١ | عدد الطلاب الذين تشرف عليهم في التربية الميدانية | ١٠ | ٢.١٤ | ٠.٧٧ |
| ٢ | المستوى الأكاديمي لديهم | ١٤ | ١.٧٧ | ٠.٥٥ |
| ٣ | المستوى التربوي | ١٣ | ١.٨٣ | ٠.٥١ |
| ٤ | الاتجاه نحو مهنة التدريس | ١١ | ٢.٠٩ | ٠.٦١ |
| ٥ | الاستجابة للنصائح وللتوجيهات | ٦ | ٢.٥٤ | ٠.٥١ |
| ٦ | الالتزام بتنفيذ خطة المنهج | ٤ | ٢.٦ | ٠.٥ |
| ٧ | الالتزام بالتحضير اليومي | ١ | ٢.٧١ | ٠.٥٢ |
| ٨ | المشاركة في الأنشطة غير الصفية | ٩ | ٢.٢٣ | ٠.٥٥ |
| ٩ | إجادة طريقة التدريس المناسبة | ١٢ | ١.٨٦ | ٠.٤٩ |
| ١٠ | تنظيم أعمال الصف | ٨ | ٢.٢٦ | ٠.٥٦ |
| ١١ | التعاون مع الزملاء في المدرسة | ٢ م | ٢.٦٦ | ٠.٤٨ |
| ١٢ | الالتزام بالأخلاق الإسلامية | ٥ | ٢.٥٤ | ٠.٥١ |
| ١٣ | الالتزام بمواعيد الدوام الرسمي | ٢م | ٢.٦٦ | ٠.٥٤ |
| ١٤ | العبء التدريسي المعطى للطالب المتدرب | ٧ | ٢.٤٣ | ٠.٥٥ |
| | الدرجة الكلية لجميع عبارات المجال | | ٢.٣١ | ٤.١٦ |
| | الدرجة الكلية لجميع المجالات | | ٢.٢٦ | ١١.٥ |

## المجال الثاني

يبين جدول رقم ٤ المتوسطات الحسابية المتعلقة بمدارس التدريب، وقد حصلت فقرة رقم ٥ على أعلى متوسط حسابي في هذا المجال ٢.٦٩ ، وهي تقبل المدرسة ومنسوبيها للطالب المتدرب، بينما حازت فقرة رقم ٤ على أدنى متوسط حسابي ٢,٠٦ ، وهي إمكانيات المدرسة ؛ أما المتوسط الحسابي العام فهو ٢.٣٧ .

**جدول رقم ٤. المتوسطات الحسابية المتعلقة بمدارس التدريب**

| رقم الفقرة | الفقرة | الترتيب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ١ | تعاون المدرسة لتحقيق الأهداف المنشودة | ٥ | ٢.٤٣ | ٠.٦١ |
| ٢ | صلاحية مبنى المدرسة لأغرض التربية الميدانية | ١١ | ٢.١١ | ٠.٦٨ |
| ٣ | موقع المدرسة | ٢ | ٢.٥٧ | ٠.٥٦ |
| ٤ | إمكانيات المدرسة | ١٢ | ٢.٠٦ | ٠.٥٩ |
| ٥ | تقبل المدرسة ومنسوبيها للطالب المتدرب | ١ | ٢.٦٩ | ٠.٤٧ |
| ٦ | علاقة المدير بالطالب المتدرب | ٣ | ٢.٥٧ | ٠.٥٦ |
| ٧ | التسهيلات التي تقدمها المدرسة لتحقيق التدريب المطلوب | ٩ | ٢.٢ | ٠.٦٨ |
| ٨ | الجدول التدريسي الذي تعطيه المدرسة للطالب المتدرب | ٦ | ٢.٤ | ٠.٦٩ |
| ٩ | إتاحة الفرصة للطالب المتدرب للاشتراك في الأنشطة اللاصفية | ٤ | ٢.٤٣ | ٠.٦٥ |
| ١٠ | المكان المخصص للاجتماع مع الطلاب المتدربين أثناء الزيارة | ٨ | ٢.٣١ | ٠.٧٢ |
| ١١ | التقويم المعطى عن الطالب المتدرب | ١٠ | ٢.٢ | ٠.٨ |
| ١٢ | تصوير الدروس بالفيديو في المدارس أثناء التدريب الميداني | ٧ | ٢.٣٤ | ٠.٧٣ |
| | الدرجة الكلية لجميع فقرات المجال | | ٢.٣٧ | ٤.٣٢ |
| | الدرجة الكلية لجميع المجالات | | ٢.٢٦ | ١١.٥ |

### المجال الثالث

يبين جدول رقم ٥ المتوسطات الحسابية المتعلقة بالجوانب التنظيمية والإدارية، وقد حصلت فقرة ٣ على أعلى متوسط حسابي في هذا المجال، ٢.٤٣، وهي الأسلوب المتبع في توزيع الطلاب المتدربين على المدارس ، وحازت فقرة رقم ٩ على أدنى متوسط حسابي ١.٦٩ ، وهي استعمال وسيلة النقل الخاصة بمدارس التطبيق ؛ أما المتوسط الحسابي العام فهو ٢.١١ .

جدول رقم ٥. المتوسطات الحسابية المتعلقة بالجوانب التنظيمية والإدارية

| رقم الفقرة | الفقرة | الترتيب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الأسلوب المتبع في اختيار مدارس التدريب الميداني | ٥ | ٢,٢٦ | ٠,٧ |
| ٢ | الأسلوب المتبع في تسجيل الطلاب المتدربين | ٣ | ٢,٣٤ | ٠,٦٨ |
| ٣ | الأسلوب المتبع في توزيع الطلاب المتدربين على المدارس | ١ | ٢,٤٣ | ٠,٦٥ |
| ٤ | الأسلوب المتبع في توزيع الطلاب على المشرفين | ٧ | ٢,١٧ | ٠,٧١ |
| ٥ | الأسلوب المتبع في تقويم الطلاب المتدربين | ٤ | ٢,٢٦ | ٠,٦١ |
| ٦ | الأسلوب المتبع في توفير الوسائل والإمكانات اللازمة للتدريب الميداني | ١٠ | ١,٨ | ٠,٦٣ |
| ٧ | التقدير المعطى من الجامعة على الجهد المبذول | ٩ | ١,٩٧ | ٠,٧٢ |
| ٨ | الجعل المالي المعطى من الجامعة على الجهد المبذول | ١١ | ١,٧٤ | ٠,٧٨ |
| ٩ | استعمال وسيلة النقل الخاصة بمدارس التطبيق | ١٢ | ١,٦٩ | ٠,٨٣ |
| ١٠ | كفاية الساعات المعتمدة المخصصة للتدريب الميداني | ٦ | ٢,٢٣ | ٠,٨٤ |
| ١١ | الجمع بين المحاضرات النظرية في الجامعة والإشراف الميداني | ٨ | ٢,١١ | ٠,٧٢ |
| ١٢ | الاستمرار في الإشراف على التدريب الميداني | ٢ | ٢,٣٤ | ٠,٦٨ |
| | الدرجة الكلية لجميع فقرات المجال | | ٢,١١ | ٥,٣٧ |
| | الدرجة الكلية لجميع المجالات | | ٢,٢٦ | ١١,٥ |

**السؤال الثاني : هل تختلف درجة رضا مجتمع الدراسة عن عملها في الإشراف على التربية الميدانية باختلاف المرتبة العلمية ؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت ، ويتضح من جدول رقم ٦ أن قيمة ت غير دالة في جميع مجالات الدراسة ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة وفقا لمتغير المرتبة العلمية .

**جدول رقم ٦. نتائج اختبار ت لتحديد أثر المرتبة العلمية على رضا المشرفين عن العمل**

| المجالات | المتغير | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأول | أستاذ و أستاذ مشارك | ١٤ | ٣٣,٢١٪ | ٤,٣٤ | ١,٠٥ | غير دالة |
| | أستاذ مساعد وغيره | ٢١ | ٣١,٧١ | ٤,٠٣ | | |
| الثاني | أستاذ و أستاذ مشارك | ١٤ | ٢٨,٨٥ | ٥,١٠ | ٠,٦٠ | غير دالة |
| | أستاذ مساعد وغيره | ٢١ | ٢٧,٩٥ | ٣,٨٢ | | |
| الثالث | أستاذ و أستاذ مشارك | ١٤ | ٢٦,٢١ | ٦,٠٧ | ٠,٧٨ | غير دالة |
| | أستاذ مساعد وغيره | ٢١ | ٢٤,٧٦ | ٤,٩٣ | | |
| الدرجة الكلية | أستاذ و أستاذ مشارك | ١٤ | ٨٨,٢٨ | ١٤,٤٨ | ٠,٩٧ | غير دالة |
| | أستاذ مساعد وغيره | ٢١ | ٨٤,٤٢ | ٩,٠٥ | | |

**السؤال الثالث: هل تختلف درجة رضا مجتمع الدراسة عن عملها في الإشـــراف علـــى التربية الميدانية باختلاف القسم ؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت ، ويتضح من جدول رقم ٧ أن قيمة ت غير دالة في جميع مجالات الدراسة ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين من داخل قسم المناهج وطرق التدريس ومن خارجه .

جدول رقم ٧. نتائج اختبار ت لتحديد أثر اختلاف القسم على رضا المشرفين عن العمل

| المجالات | المتغير | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأول | قسم المناهج | ٢٤ | ٣٢,٢٥ | ٤,٦١ | ٠,١٣ | ٠,٩٠ غير دالة |
| | أقسام أخرى | ١١ | ٣٢,٤٥ | ٣,١١ | | |
| الثاني | قسم الناهج | ٢٤ | ٢٨,٢٥ | ٤,٩١ | ٠,١٣ | ٠,٩٠ غير دالة |
| | أقسام أخرى | ١١ | ٢٨,٤٥ | ٢,٨٤ | | |
| الثالث | قسم المناهج | ٢٤ | ٢٥,٢٩ | ٥,٩٢ | ٠,٨ | ٠,٩٤ غير دالة |
| | أقسام أخرى | ١١ | ٢٥,٤٥ | ٤.١٨ | | |
| الدرجة | قسم المناهج | ٢٤ | ٨٥,٧٩ | ١٣,٤١ | ٠,١٧ | ٠,٨٦ غير دالة |
| الكلية | أقسام أخرى | ١١ | ٨٦,٣٦ | ٥,٩٥ | | |

## مناقشة نتائج الدراسة

**أولا** : فيما يتعلق بدرجة رضا مشرفي طلاب التربية الميدانية في كلية التربية عن عملهم ، فقد أظهرت نتائج مقياس الرضا أنهم راضون عن العمل بشكل عام ، إذ يشير جدول رقم ٣ إلى أن المتوسط الحسابي العام لجميع أفراد العينة هو ٢,٢٦ .

**ثانيا** : وبالمقارنة بين متوسطات مجالات الدراسة الواردة في الجداول ذات الأرقام ٣ و ٤ و ٥ يتبين أن المجال المتعلق بمدارس التطبيق جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٢.٣٧ ، وجاء المجال المتعلق بالطالب المتدرب في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٢.٣١ ، بينما المجال المتعلق بالجوانب التنظيمية والإدارية احتل المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي ٢.٢٦ . وقد يعود تفسير حصول المجال المتعلق بمدارس التطبيق على أعلى معدل في درجة الرضا لسببين :

١- أن إدارة المدرسة ومنسوبيها تحاول دائما إرضاء المشرف بتوفير الإمكانات اللازمة للتدريب الميداني حتى تضمن إرسال عدد من المتدربين للسنوات المقبلة . لأن

تطبيق الطلاب المتدربين في المدرسة يساعد في حل مشكلة نقص المعلمين ، مما ينعكس ذلك على رضا المشرف عن المدرسة .

٢- وقد يعود إلى أن المشرف في الغالب هو الذي يختار مدارس التطبيق ومن الطبيعي سيختار المدارس النموذجية والتي سيكون راضيا عنها .

أما حصول المجال المتعلق بالجوانب التنظيمية والإدارية على المرتبة الأخيرة في درجة الرضا ، فقد يعزى لوجود بعض القصور في هذا الجانب أكثر من الجوانب الأخرى .

**ثالثا** : بالنظر إلى المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات الاستبانة نلاحظ أن المشرفين أبدوا رضاهم عن معظم الفقرات ، بينما حازت بعض منها على عدم الرضا . فأكثر الفقرات التي حصلت على درجة عالية من الرضا هي على النحو التالي :

التزام الطلاب بالتحضير اليومي للدروس ٢.٧١ ، وتقبل المدرسة ومنسوبيها للطالب المتدرب ٢.٦٩ ، وتعاون الطالب المتدرب مع زملائه في المدرسة ٢.٦٦ ، والالتزام بمواعيد الدوام الرسمي ٢٠٦٦ ، والتزام الطالب بتنفيذ خطة المنهج ٢.٦. ونلاحظ أن أربع منها تتعلق بالطالب وواحدة بمدارس التطبيق ، وبالنسبة للفقرات المرتبطة بالطالب ، فقد تعزى إلى أنه يحاول الالتزام بالتعليمات التي تقدم من قبل المشرف حتى يحصل على تقدير عال ، وهذا يؤدي إلى زيادة درجة الرضا لدى المشرف . أما الفقرة التي تتعلق بمدارس التطبيق ، وهي تقبل المدرسة و منسوبيها للطالب المتدرب ، فقد تعود إلى أن الطالب المتدرب يساعد المدرسة في حل مشكلة نقص المعلمين وتخفيف العبء التدريسي عنهم والمشاركة في الأنشطة غير صفية ...إلخ ، مما يجعل الطالب المتدرب محل قبول واهتمام إدارة المدرسة و منسوبيها .

أما أكثر الفقرات التي حازت على عدم رضا من وجهة نظر المشرفين فهي : استعمال وسيلة النقل الخاصة بين المدارس ١.٦٩ ، والجعل المادي المعطى من قبل الجامعة على الجهد المبذول ١.٧٤ ، المستوى الأكاديمي لطالب التربية الميدانية ١.٧٧ ، الأسلوب

المتبع في توفير الوسائل والإمكانات اللازمة للتدريب الميداني ١.٨ . ونلاحظ أن أكثر هذه الفقرات لها علاقة في بالجانبين التنظيمي و الإداري، وقد يعزى إلى القصور فيما يقدم من خدمات وحوافز مادية ، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه بطاينة [١٢، ص ص ١٩٤-١٩٦] ، ودراسة Gmelech وآخرين [٧، ص ص٤٧٧-٤٩٠]، ودراسة Stevens and Ivice (١٩٨١م) [١٤، ص ص ٣٨٠ -٣٩٦]، بأن قلة ما يقدم من خدمات وحوافز مادية تؤدي إلى اتجاهات سلبية تجاه العمل. أما بالنسبة لقلة رضا المشرفين عن مستوى الطلاب الأكاديمي ، فقد يفسر ذلك بالفجوة الموجودة بين ما درسه الطالب المتدرب وبين ما يقوم بتدريسه خلال فترة التربية الميدانية .

**رابعا** : المجال الوحيد الذي أبدى المشرفون رضاهم عن جميع فقراته هو الجانب المتعلق بمدارس التطبيق . والسبب في ذلك أن إدارة المدرسة تحاول جاهدة أن تقدم أفضل الوسائل والإمكانات للطلاب المتدربين مما يؤدي إلى رضاهم .

**خامسا** : التزام الطلاب بتحضير الدروس اليومية ، وهي فقرة ٧ المتعلقة بمجال الطالب المتدرب ، حصلت على أعلى متوسط من درجة الرضا لدى المشرفين ، وقد يعزى ذلك إلى الاهتمام الذي يوليه كثير من المشرفين بهذا الجانب لأهميته ولأنه يعكس جزءا كبيرا من نشاط الطالب المتدرب مما يجعل الطلاب يهتمون بذلك، وبالتالي ينعكس على رضا المشرفين . بينما حصلت فقرة ٩ من المجال المتعلق بالجوانب التنظيمية والإدارية على أدنى متوسط من درجة الرضا ، وقد يعود ذلك إلى أنه لا توجد إلا وسيلة نقل واحدة مما يضطر المشرف إلى استخدام وسيلة النقل الخاصة به .

**سادسا** : لم تظهر الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا المشرفين عن عملهم وفقا لمتغير المرتبة العلمية. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة Patterson وآخرين ، ودراسة بطاينة ، بينما دراسة حكيم توصلت إلى عكس ذلك ، فقد بينت أنه

كلما زادت الدرجة العلمية زادت درجة الرضا الوظيفي والعكس صحيح [٨، ص ص١٧٩-٢٠٥ ؛ ١١، ص ص١٩٤-١٩٦ ؛ ١٠، ص ص٩٣-١٤٠].

**سابعا :** لم تظهر الدراسة أيضا فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا مشرفي طلاب التربية الميدانية وفقا لاختلاف القسم وهذا يتفق مع دراسة بطاينة [١١، ص ص ١٩٤-١٩٦].

## التوصيات

حاول البحث الحالي التعرف على مدى رضا مشرفي طلاب التربية الميدانية عن عملهم في كلية التربية بجامعة الملك سعود وذلك من خلال دراسة ميدانية أجريت على هؤلاء المشرفين باستخدام استبانة احتوت عوامل الرضا عن عملهم. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم التوصيات والاقتراحات التالية :

١- تعزيز الجانب المتعلق بالمدرسة من توثيق الصلة بين قسم المناهج والمدرسة حيث أظهر هذا الجانب رضا عاليا لدى المشرفين.

٢- الاهتمام بدارسة العوامل المؤثرة على عدم الرضا عن العمل لبعض المشرفين، من أجل تلافي أسباب عدم الرضا بما يحقق رضا أعلى عن العمل لديهم.

٣- تقديم حوافز مادية ومعنوية بشكل أفضل مما هي عليه.

٤- تأمين وسائل مواصلات من الجامعة إلى مدارس التطبيق ، أو إعطاء المشرفين بدل نقل إضافي.

٥- توفير مزيد من الأجهزة والوسائل التعليمية ليتدرب عليها طلاب التربية الميدانية.

٦- إعادة النظر في موضوعات الإعداد الأكاديمي للطالب المعلم لكي تتناسب مع الموضوعات التي تدرس في مراحل التعليم العام.

٧- لابد من مواصلة البحث في موضوع رضا المشرفين عن عملهم مع زيادة عدد المتغيرات التي لم تشملها هذه الدراسة مثل التخصص والعبء التدريسي للمشرف والذي لم تبحث الدراسة أثره على درجة رضا المشرفين عن عملهم .

## المراجع


[١] مصطفى، يوسف عبد المعطى ، "مدى رضا طلاب شعبة التعليم الابتدائى عن الدراسة بها . " *دراسات تربوية* ، القاهرة، ٨، ع٥٨ (١٩٩٣م)، ١٩٥ .

[٢] سيد، أحمد شكرى . "الرضا عن العمل لمعلمى ومعلمات الرياضيات وعلاقته بكل من تأهيلهم العلمى وخبرتهم التدريسية ." *حولية كلية التربية* ، *جامعة قطر*، ع ٩ (١٩٩١م)، ٢٧٧-٣٢٤.

[٣] Dunn, J. D., and Elvis C. Stephens. *Management of Personnel: Manpower Management and Organizational Behavior.* New York: McGraw-Hill, 1972.

[٤] Bullock, R.P. *Social Factors Relating to Job Satisfaction . A Technique for the Measurement of Job Satisfaction* . Res. Monogr. , Bur. Business Res., Ohio State University ,1952.

[٥] Berry, John C. "A Study of the Attitude of Student Teachers toward the Student Teaching Program at the University of Southern Mississippi." Unpublished doctoral dissertation, University of Mississippi, 1976 .

[٦] الغامدى ، حمدان، وعبدالله الغامدى . "العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين فى الرياض، " *مجلة جامعة الملك سعود* ، ٩ ، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* ، (٢) (١٤١٧هـ/١٩٩٧م) ، ٢٢٣-٢٧٦.

[٧] Gmelech, W. H. , N. P. Lovrich , and P. K . Wilke , "Sources of Stress in Academe : A National Perspective." *Research in Higher Education* , 2 (1884), 477- 79.

[٨] Blackburn , R. T. , S. N. Horowitz , D.W. Edington , and D. W. Kols. "University Faculty and Administrator Responses to Job Strains." *Research in Higher Education* . 25 , no. 4 (1986), 291-399.

[٩] Patterson, Lewis, et al. "Plateaned Careers , Productivity , and Career Satisfaction of College of Education Faculty." *The Career Development Quarterly* , 35, no. 3 (March 1987), 197-205.

[١٠] حكيم ، منتظر حمزة . "الرضا الوظيفى لأعضاء هيئة التدريس فى جامعة الملك عبد العزيز ." *العلوم التربوية* ، ٢ (١٤٠٩) ، ٩٧-١٣٦ .

[١١] حكيم ، منتظر حمزة. "الحوافز المهنية والرضا الوظيفى لأعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين." *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز* ، *العلوم التربوية* ، ٨ (١٩٩٥م) ، ٩٣-١٤.

[١٢] بطاينة ، عمر تيسير . "دور عمداء كليات ورؤساء أقسام التربية الرياضية في إكساب الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية ." ملخص رسالة ماجستير ، *المجلة العربية للتربية* ، ١٩، ع ١(١٩٩٩م) ، ١٩٤-١٩٦ .

[١٣] Scholl , R. W. "Differentiating Organizational Commitment from Expectancy as a Moativating Force . *Academy of Management Review* , 6 (1981), 589 - 99 .

[١٤] Stevents, J.M., and H. M. Ivice. "Assesing Personal Organizational Predictors of Managerial Commitment." *Academy of Management Journal* , 21 (1978) , 380 - 96 .

[١٥] Dinham , S. "Human Perspectives on Teacher Resignation : Preliminary Results of One Investigation." Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Council for Educational Administration (Darwin , Northern Territory , Australia , July 1992) .

[١٦] Bowles, J.K. "An Investigation of Organizational Commitment , Satisfaction , and Intent to Remain among Faculty for Selected Tennessee Institutions of Higher Education." *Dissertation Abstracts International*, 44, no. 4 (1983), 222-A.

[١٧] الشيخ سليمان الخضيرى ، و محمد أحمد سلامة . "الرضا المهنى لدى المعلمين في دولة قطر." الرياض ، *مجلة دراسات الخليج العربي والجزيرة العربية* ، ٣٠ (١٩٨٢م)، ٧٥-١١٩ .

[١٨] العجاجي ، عبدالله إبراهيم . "الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية في المدارس المتوسطة بمدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات." *مجلة جامعة الملك سعود* ، ٩ ، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* (١٤١٧هـ/١٩٩٧م)، ٢٧٧-٣١٤.

[١٩] Borg , Mark C., et al. "Occupation Stress and Job Statisfaction among School Administration." *Journal of Education Administration*, 31, no. 1 (1993) , 4-21 .

[٢٠] Litt, Mark, D., and Dennis C. Turk. "Sources of Stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers." *Journal of Educational Research* , 78, no.31 (Jan./Feb. 1985), 18-185.

[٢١] الطوباسي ، عادل . "الرضا عن العمل عند معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الأردن . " رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية بالجامعة الأردنية ، ١٩٧٠م.

[٢٢] الديحان ، محمد عبدالرحمن ، وعبدالعزيز عبدالوهاب البابطين. *استطلاع آراء معلمي المدارس الثانوية العامة بمدينة الرياض نحو رضاهم مهنة التعليم* . مكة المكرمة : مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة أم القرى ، ١٩٩١م.

[٢٣] Reyes, P., and D. Keller. *Organizational Value Orientation and Its Impact on Organizational Commitment and Job Satisfaction of Public School Teachers* . Chicago: Midwestern Educational Research Association . 1986.

# Student Teaching Supervisors' Job Satisfaction

**Talal M. Al-meajel and Abdullah S. Al-yhia**
*Assistant Professors. Department of Curriculum and Instruction*
*College of Educ., King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract** . The purpose of the study was to find out job satisfaction for student teaching supervisors in the College of Education at King Saud University . A questionnaire was designed to measure supervisors' job satisfaction . Results of this study indicated that supervisors were satisfied with their job, however it showed they are not satisfied with some aspects, which related to administrative organization and students. The results also showed that there is no significant difference in their job satisfaction according to education degree and department .

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٧٣-٧٩٥ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

# أثر استخدام التعليم عن بعد على تحصيل الطالبات

**صالح بن مبارك الدباسي**

*أستاذ مشارك، ورئيس قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود،*

*الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٤٢١/١٠/٢٠هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/٢/٢٠هـ)

**ملخص البحـث.** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الطريقة التقليدية والتعليم عن بعد في مستوي التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية، جامعة الملك سعود بالرياض. وتم تطبيق هذه الدراسة على مجموعتين من طالبات المستوى الرابع بكلية التربية بهدف قياس الاختلاف في مستوى التحصيل الأكاديمي لمادة تقنيات التعليم باتباع أي من الطريقتين المذكورتين أعلاه. حيث تم تحديد إحدى المجموعتين كمجموعة ضابطة control group، وتتكون من ٣٦ طالبة، و تحديد المجموعة الأخرى كمجموعة تجريبية و تتكون من ٣٥ طالبة. و للتأكد من تقارب مستوى التحصيل الدراسي لدى المجموعتين، قام الباحث بإجراء اختبار قبلي موحّد في مادة تقنيات التعليم وذلك بغرض قياس التغير الذي حدث في مستوى التحصيل نتيجة استخدام طريقتي التدريس. و من ثم تم تنفيذ التجربة بتدريس مادة تقنيات التعليم للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية -الدائرة التلفزيونية المغلقة- في حين تم توزيع الأشرطة والمذكرات والكتب وحددت لهن ساعات للمناقشة من خلال الهاتف على أفراد المجموعة التجريبية لمادة تقنيات التعليم. وتم تقويم تحصيل الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة بإجراء اختبار بعدي موحد في نهاية العام الدراسي. وقد استخدم اختبار ت لعينتين two-sample t-test لاختبار الفروق في درجات الاختبارين القبلي و البعدي. وتوضح نتائج هذه الدراسة أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ( P-value>0.05) في درجات الاختبار القبلي الموحد لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية. كما توضح النتائج أنه يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة

والتجريبية عند مستويات معنوية عالية (P-value =0.001). كما توضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في مادة تقنيات التعليم يفوق درجات المجموعة الضابطة . و يتبين من هذه النتيجة أن طريقة التعلم عن بعد أفضل من الطريقة التقليدية (عن طريق الدائرة التلفزيونية المغلقة ) من حيث مستوى التحصيل الدراسي ، إضافة إلى انطباعات أفراد العينة التجريبية حول التعليم عن بعد.

## المقدمة

يتميز هذا العصر بظاهرتين رئيستين ، الأولى تزايد الطلب على مقاعد التعليم في جميع المراحل الدراسية ، والثانية سرعة التقدم العلمي والتكنولوجي واتساع نطاق هذا التقدم ليشمل جميع مجالات الحياة . ونتجت من هذا الأمر الحاجة إلى التعلم المستمر لمعايشة هذه التطورات وفهمها والإفادة منها . وفرض هذان المطلبان : الطلب المتزايد على المقاعد الدراسية في كل مرحلة من المراحل التعليمية ، والحاجة لمواكبة التطورات السريعة في العلوم والتكنولوجيا ، على المجتمع الحديث البحث عن أنظمة بديلة للأنظمة التعليمية التقليدية تكون قادرة على تعليم أكبر قدر ممكن من الأفراد وبنفقات أقل من نفقات الأنظمة التقليدية ، وقادرة على متابعة التقدم العلمي والتكنولوجي وعلى استيعابه في برامجها التعليمية والتدريبية .

وقد شملت هذه البدائل أساليب مختلفة في توصيل العلم والمعرفة . وامتدت من مخاطبة الناس عن طريق وسائل الإعلام إلى إنشاء مؤسسات جامعية تؤدي إلى الحصول على شهادات جامعية للراغبين في العلم والمعرفة وفي اكتساب المهارات التكنولوجية الحديثة دون أن يتركوا أعمالهم وأماكن إقامتهم.

وقد أصبح التعليم عن بعد ، منذ السبعينيات ، نمطاً متميزاً من التربية لا يقل أهمية عن الأنماط التربوية المعهودة ، إن لم نقل إنه يساعد المؤسسات التعليمية على حل بعض المشكلات التي تعجز التربية التقليدية عن حلها . لقد أصبح التعليم عن بعد منذ عقدين على الأقل ممارسة تربوية متميزة ، بل وقائمة بنفسها تختلف نوعياً عن التعليم الحضوري الذي نعرفه بالمعاهد والكليات . وقد فرض هذا النمط التعليمي نفسه تبعاً

للتغيرات الجوهرية التي حدثت في منظومة التربية والتعليم خلال النصف الثاني من القرن العشرين .

يذكر هولمبرج Holmberg [١] أن مفهوم التعليم عن بعد ينطبق على كل نموذج أو شكل أو نظام تعليمي لا يخضع لإشراف مباشر ومستمر من قبل المعلم من خلال حضوره مع المتعلمين في حجرة دراسية واحدة . ويضيف أن التعليم عن بعد يشمل كافة الوسائط التي يتم التعلم بوساطتها بما فيها الكلمة المطبوعة والوسائل الميكانيكية والإلكترونية .

أما دراسة ملهايم Milheim [٢] ، فقد تناولت الاعتبارات المطلوب مراعاتها عند تنفيذ برامج التعليم عن بعد ، وقد حدد الباحث عدة عوامل منها ما يتعلق بتصميم مواد التعليم عن بعد ، ومنها ما يتعلق باختيار نظم التوصيل بناء على توافر المصادر ونوع التفاعل بين المتعلمين والمواد التعليمية وخصائص المتعلمين، ومنها ما يتعلق بالنواحي الاقتصادية وأهمها تكلفة تصميم التعليم والمواد والأجهزة المستخدمة .

أما ويلبورشرام Wilbur Schram [٣] ، فيشير إلى أنه إذا توافرت الظروف فإن بإمكان الطالب أن يتعلم عن طريق وسائط تعليمية ، تلفزيونية كانت أم إذاعية أم تعليماً مبرمجاً أو شرائط أو شرائح ... إلخ. ويبدو بصورة عامة أن العوامل التي تتحكم في كمية التعليم وجهاً لوجه هي ذاتها العوامل التي تتحكم في كمية التعليم عن طريق الوسائط التعليمية الأخرى. ومن بين هذه العوامل وضوح المحتوى وملاءمته للمتعلم، واختلاف القدرات الفردية والدافعية والتركيز والاهتمام بالمادة المراد تعلمها ، واحترام المعلم ومقدار ما يكنه له المتعلم من تقدير، وإعادة ما تم تعلمه عن طريق ترسيخ أهم جوانبه، ثم ممارسة المران عليه من قبل المتعلم.

ونظام التعليم عن بعد لا يختلف عن النظام المدرسي المألوف في مضمون العلم والمعرفة أو في مضمون المهارات المطلوبة ، ولا يختلف عنه في أغراض التربية . أما الخصائص التي يتميز بها هذا النظام، فهي بعد الطالب عن المؤسسة التعليمية ، والحاجة

إلى التكنولوجيا الحديثة في مساعدة الطالب في عمليات التعلم الذاتي . ويمثـل التعليم عن بعد حلا لأزمة ازدياد الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي ، فهو أقل كلفة من التعليم الحضوري لأسباب بديهية تؤكدها نتائج الدراسات المقارنة ، ففي تونس تبـين تجربة المعهد الأعلى للتربية أن كلفة التعليم تنخفض إلى النصف عند الانتقال من التعليم الحضوري إلى التعليم عن بعد. أما المركز الوطني الفرنسي للتعليم عن بعد ، فإنه توصل منذ أواخر الثمانينيات إلى تخفيض كلفة التعليم إلى الثلث [٤ ، ص ٨٩ ؛ ٣ ،ص١٢ ؛ ٥ ، ٤٣].

وقوة التعليم عن بعد يمكن النظر إليها من زوايا ثلاث ، فمن منظور الدارس يعني التعليم عن بعد التحرر من قيود الزمان والمكان والسماح له بغض النظر عن العمر بالتمتع بمزيد من الفرص التعليمية والمرونة . ومن ثم الجمع بين العمل وأداء شؤونه الخاصة والتعليم في آن واحد . ومن منظور أرباب العمل ، فإن التعليم عن بعد يوفر فرصا لتدريب العاملين وتطوير مهاراتهم المهنية ، مما يؤدي إلى زيادة في الإنتاج مع تحسين جودته بتكلفة أقل. ومن منظور الدولة فإنه يحقق ديمقراطية التعليم وذلك بزيادة عدد الدارسين وإيصال نظم التعليم والتدريب إلى جماعات لا تتوافر لها سوى فرص محدودة من التعليم والتدريب التقليديين .

إن تعبير التعليم عن بعد يعني الاستفادة العلمية ، أو الحصول على درجات علمية ، دون الحضور الفعلي أو الجسدي لصالات الدراسة في المدارس والجامعات ؛ ومن هنا فإنه يطلق أحيانا على هذا النوع من الدراسة مصطلح university without walls أي جامعة بلا جدران .

## مشكلة الدراسة

نظراً للتحولات والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية التي طرأت على المستوى الدولي بشكل عام وعلى المستوى العربي بشكل خاص ، فإنه

يتوجب حصول تحول كبير في رسالة الجامعات وأدوارها ووظائفها، حيث أصبح من المطلوب أن تقوم الجامعات بمواكبة التحولات التي طرأت على المجتمعات المعاصرة بهدف الاستجابة لها ومواجهتها ؛ فالجامعات مطلوب منها الاستجابة للتحولات التي تطرأ على المجتمعات سواء في ميدان الاقتصاد أو التجارة أو السياسة أو التعليم، نتيجة الانفتاح العالمي . ففي هذا العصر تداخلت الحضارات، وتمازجت، وظهرت عولمة التعليم فالتعليم عن بعد والجامعات المفتوحة وشبكات الإنترنت والأقمار الصناعية والتكنولوجيا المتقدمة والمكتبات الإلكترونية، كلها أصبحت متاحة في هذا العصر.

وقد أكد خبراء التعليم، كما أكّد الباحثون، على أن التعليم عن بعد هو بمثابة ضرورة قصوى لمواكبة النقلة التعليمية الحادة والتي تعتبر ثورة في فلسفة التعليم وسياساته في هذا العصر الذي اتسم بالتقانة العالية حيث يتيح هذا النمط من التعليم الانفتاح على العالم عن طريق التعامل المباشر مع مصادر المعلومات، في عصر أصبحت فيه المعلومة بكل صورها وأشكالها متاحة أمام العالم كله عن طريق قنوات الاتصال التي اخترقت مركزية المعلومات وكسرت حاجز السرية، وأصبحت المعلومة متاحة للجميع بشرط حسن الاستفادة من تقنيات التعليم عن بعد.

وهذه الدراسة تسلط الضوء على الفروق بين التعليم التقليدي والتعليم عن بعد، حيث تم استخدام مجموعتين إحداهما استخدم معها أسلوب التعليم التقليدي عن طريق حضور المحاضرات والمناقشة داخل المحاضرة ، والمجموعة الأخرى اُستخدم معها أسلوب التعليم عن بعد بالأشرطة السمعية والمرئية والمذكرات والكتب والمناقشة بالهاتف. ومن ثم أجريت المقارنة بين المجموعتين والتعرف على الفروق في التحصيل الدراسي بالأسلوبين، والتعرف على انطباعات أفراد العينة التجريبية في نهاية الدراسة حول التعليم عن بعد بالنسبة لمرونة الدراسة، والتعليم الذاتي، وتوفير الوقت والحافز والثقة بالنفس.

## أهمية الدراسة

أصبح التعليم عن بعد واقعاً يستخدم أسلوباً جديداً في التعليم، ويعتمد التحرر من قيود الزمان والمكان، باستخدام وسائط تعليمية متعددة مثل المادة المطبوعة والأشرطة السمعية وأشرطة الفيديو والبريد الإلكتروني والهاتف والحاسب الآلي. ولفوائده العديدة أصبح من الأهمية بمكان أن توجه الدراسات على توضيح فوائده ومقارنته بالتعليم التقليدي. ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة؛ فهي ستوضح الفروق بين التعليم عن بعد والتعليم التقليدي، إضافة إلى أنها تكشف عن انطباعات أفراد العينة التجريبية في نهاية الدراسة حول التعليم عن بعد.

## مصطلحات الدراسة

التعليم عن بعد : هو عبارة عن نظام تعليمي يتم فيه تبادل التعليمات والإرشادات التعليمية بين طلبة وأساتذة يفصلهم المكان والزمان ، من أجل تمكين الأفراد من التعلم والتغلب على ظروف الوقت والمكان.

## الدراسات السابقة

في معرض المقارنة بين التعليم التقليدي الذي يقوم به المعلم بدور المحاضر ويكون مسؤولاً عن ضبط العملية التعليمية كما يجري عادة في الجامعات التقليدية، والتعليم المفتوح الذي يتاح منه للمتعلم فرصة ضبط عملية تعليمه ، كما يجري عادة في الجامعات المفتوحة، فقد قام جامسون Jamison بمقارنة التعليم المبرمج مع طريقة التعليم التقليدية المعتمدة على المحاضرة ، وكانت نتيجة الدراسة هي الفشل في التوصل إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقتين، حيث وجد أن كلتي الطريقتين مفيدة في تنمية المهارات الذهنية والمعلومات اللفظية والمهارات الحركية والاتجاهات الإيجابية. إلا أنه لاحظ من

ناحية أخرى أن الطلاب ذوي القدرات المنخفضة استفادوا من طريقة التعليم المبرمج أكثر من الطلاب ذوي القدرات المتوسطة [٣] .

أما دراسة روبن Robin ، فقد قارن فيها بين طريقة التعليم باستخدام الوسائل التعليمية المسموعة والتعليم التقليدي المعتمد على المحاضرة ، فوجد فروقاً ضئيلة لصالح المجموعة التي استخدمت الوسائل التعليمية ، حيث زاد أداؤهم عن أداء المجموعة الثانية في التعليم التقليدي بمقدار ١٠٪ ، وتفوقوا عليهم أيضاً في كمية المعلومات المسترجعة ١٣٪ ، هذا بالإضافة إلى ارتفاع في اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعليم. وبالمقابل فقد كانت نسبة تدريسهم في الجامعة أعلى بمقدار ٤ ٪ عن نظائر هم في الجامعة التقليدية ، كما انفق أعضاء هيئة التدريس وقتاً أطول في تنظيم المادة التعليمية بنسبة ١,٥ من الوقت المستغرق في التعليم الجامعي التقليدي. وقد وجد هول وهاسنجر Hall and Hassenger أن التعليم في الجامعات المفتوحة أقل تكلفة مقارنة بالتعليم في الجامعات التقليدية بفارق ذي دلالة إحصائية عالية [٣] .

أما دراسة بوجليز Pugliese [٦] التي أسماها " المثابرة على تتبع المقررات التي تبث عن بعد والتغيرات النفسية ، " فقد ركزت على مسببات الوحدة والخوف من الاتصال الثنائي ، وعلى بعدي كفاية الاتصال ومكان التحكم بوصفها عوامل منبئة بالإصرار على الدروس التي تبث عن بعد . وقد أجرى الباحث مسحاً شمل ٣٠٦ طلاب في كلية متوسطة في مدينة نيويورك وما يحيط بها ، ولم تُثبت أي واحد من المتغيرات المستقلة أنه مؤثر. وباستخدام أسلوب الإكمال الكمي ، فقد أدى التحليل التميزي المتعدد إلى معطيات قريبة جداً من المصادفة للانسحاب ، وأفضل بقليل من ذلك للانسحاب أو الرسوب معا ، ولم يكن لمعامل بيرسون أي ثبات نظرا للتداعيات الكثيرة التي نوقشت وحددت بالدراسة .

وقد أكدت دراسة بنكاس Pincas [٧] ، التي تناولت تعلم الطلاب بوساطة مؤتمرات الحاسوب اللاتزامنية ، أن الطريقة التي يصمم بها المقرر تؤدي إلى فرق كبير في نوع المشاركة وحجمها من قبل المتعلم عن بعد .

وقد أشار تايلور Taylor [٨] في دراسته "تقنيات التعليم عن بعد" إلى أن العامل الرئيس لتحسين نوعية التعليم والتعلم هو التصميم التعليمي الذي استقطب اهتماماً متزايدا بسبب التقدم في علم التعليم والإدراك والذكاء الاصطناعي ، وأن هذه العملية توظف عمليات تحليل المهام الإدراكية وخرائط المفهوم وهندسة المعرفة .

أما دراسة بينر وبينك وهوفمان ودين Biner, Bink, Huffman and Dean [٩]، فقد تناولت "الخواص الشخصية المميزة والمنبئة بإنجازات طلاب يدرسون بالتلفاز وطلاب يدرسون بالطريقة التقليدية العادية." وقد أجرى هؤلاء الباحثون دراسة ميدانية واسعة شملت عدداً كبيراً من المشاركين ، لتحديد ما إذا كانت المميزات الشخصية للطلاب المسجلين في مقرر دراسي جامعي يُدرس عن طريق التلفاز تختلف عن السمات الشخصية للطلاب المسجلين في مقررات دراسية يدرسونها بالطريقة التقليدية. كذلك تحديد السمات الشخصية الذاتية المنبئة بالأداء الناجح في المقررات التي تدرس بالتلفاز. وقد توصلت دراستهم إلى أن الطلاب المسجلين في المقرر الذي يدرس عن طريق التلفاز يتسمون بسمات مميزة لشخصياتهم ، وأن هناك بعض السمات الخاصة التي تنبئ بنجاح هؤلاء الطلاب ، وقد ناقشت الدراسة تداخلات هذه النتائج .

دراسة ثوميرسون وسميث Thomerson and Smith [١٠] تناولت "إدراك الطلاب التجارب المؤثرة التي تواجههم في مقررات التعليم عن بعد ،" وتهدف هذه الدراسة إلى مقارنة المدركات المؤثرة لدى ثلاث مجموعات من الطلاب : المجموعة الأولى هي مجموعة الطلاب الذين يدرسون عن طريق التلفاز ومن مسافة بعيدة remote-site distance learning ، والمجموعة الثانية تتكون من مجموعة يدرسون بالطريقة نفسها ولكن من

الموقع نفسه ، host site distance learning . أما المجموعة الثالثة ، فتتكون من طلاب يدرسون بالطريقة العادية التقليدية . وتبحث هذه الدراسة المشكلات التي تواجه هؤلاء الطلاب أثناء دراستهم مقرر في كلية التربية بجامعة فولدوستا الولائية Voldosta State University ، وقد استخدمت الدراسة أداة مسح شملت ٢١بنداً من مقياس ليكرت. وقد قسمت هذه البنود إلى أربع مجموعات وهي ، التفاعل بين المعلمين والطلاب ، والاستمتاع والارتياح الكلي للمقرر. كذلك تكوين المقرر الدراسي وهيئته ، والبيئة التعليمية الطبيعية .

وقد أرسلت الأداة بريدياً إلى ٤٩٥ دارسا ، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ملحوظة بين المجموعات الثلاث بالنسبة للتفاعل بين المعلمين والطلاب لتكوين المقرر وهيئته ؛ غير أن الطلاب الذين درسوا عن بعد والطلاب الذين درسوا آلياً بالموقع بالطريقة نفسها تجاوبوا بإيجابية ضعيفة مع الأسئلة التي تتعلق بالبيئة الطبيعية للتعليم عند مقارنتهم بالطلاب الذين درسوا بطريقة تقليدية عادية. وأجابت مجموعة الطلاب الذين درسوا من الموقع بطريقة أقل إيجابية على الأسئلة المتعلقة بالاستمتاع والارتياح للمقرر ، وذلك عند مقارنتهم بالطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية .

هذا وقد أجرت مجموعة من الباحثين وهم ميرفي ، وسيفونتس ، وياكيموفيكس ، وكودالي ، وسيجور ، وماهوني.Murphy . Cifuentes , Yakimovicz , Kodali, Segur, and Mahoney [١١] دراسة أسموها " دراسة حالة لقيام الطلاب بدور إدارة وتبسيط المؤتمرات الحاسوبية. " وتقدم هذه الدراسة تحليلاً لمؤتمرات حاسوبية استمرت لمدة ست فترات دراسية ، وكانت هذه المؤتمرات تدار بوساطة طلاب الجامعة وذلك لاكتشاف الطريقة التي يفهم بها الطلاب المؤتمرات ، وكيفية استخدامهم إيّاها ، وكان للمؤتمرات هدفان هما : إيجاد سياق معتمد ومفيد للمعلمين أثناء فترة الإعداد ليمكنهم من تفهم التقانة والتعلم الجماعي. وإعطاء طلاب الدراسات العليا فرصة في التدريب وإدارة مثل هذه المؤتمرات. وقد تبين من التحليل الكمي لمعلومات المؤتمر المعطيات التالية :

١- تعكس أدوار الطلاب في إدارة المؤتمرات تأثيراتهم وأساليبهم التعليمية والتواصلية الخاصة .

٢- تبنى المشاركون سلوكيات عززت الاتصال في بيئة قائمة على نص محدد ، وتقود إلى اتجاهات إيجابية عن المؤتمرات الحاسوبية .

وقد اختتمت الدراسة بعرض المهام النقدية الخاصة بإدارة المؤتمرات ، وبالمشاركين في مؤتمرات حاسوبية يديرها الطلاب .

أما مارتن وبرامبل Martin and Bramble [١٢] ، فقد قاما بدراسة استكشافية لجميع المتغيرات المهمة في نجاح التعليم عن بعد ، وبها مراجعة الدراسات السابقة في المجال في الفترة ما بين ١٩٨٥-١٩٩٥م ، وصنفت المتغيرات إلى ثلاث فئات ، هي : ما يتناول المتغيرات التعليمية ، وما يتناول المتغيرات الإدارية والتنظيمية ، وما يتناول المتغيرات المتعلقة بالعاملين .

كذلك أجرى ماك أيزاك وجناواردين McIsaac and Gunawardena [١٣] دراسة قدمت تحليلاً للأبحاث في الفترة ١٩٨٨-١٩٩٣م ، وبينت العوامل المؤثرة في برامج التعليم عن بعد ، وأهم تلك العوامل التفاعل بأنماطه المختلفة وخصائص المتعلمين مثل أسلوب التعلم ، واستقلالية المتعلم ، والتغذية الراجعة ، والتصميم التعليمي الفعال ، واختيار تقنيات التعليم عن بعد بناء على الإتاحة ، والتفاعل ، وتحكم المتعلم وتفاعل المتعلم .

أما دراسة أوليفر وريفز Oliver and Reeves [١٤] التي تناولت أبعاد التعلم التفاعلي الفعال في التعليم عن بعد ، فقد أكدت أهمية التعلم التعاوني والتعلم من خلال مواقف لتمكن المتعلمين من توظيف المعرفة في سياقات جديدة ، إضافة إلى أهمية الحافز وتحكم المتعلم والتغذية الراجعة لدعم التفاعل في التعليم عن بعد.

أما دراسة أوليفر وماكلوغلين Oliver and Mcloughlin [١٥] التي تناولت "التفاعل في بيئات التعليم والتعلم التي تعتمد على الصور المسموعة، " فتصف التفاعل في دروس قدمت بطريقة الصور المسموعة التي شملت الحاسوب، ووسيلة التخاطب الجماعي الآلي. وكانت الدروس التي قدمت عن بعد هي تسجيلات سمعية بصرية ( فيديو) لدروس لغة قدمت لتلاميذ في مدارس ابتدائية في مدارس نائية. وقد استخدمت هذه الطريقة لبحث أشكال التفاعل المعززة بالتقانة لتحديد مدى توظيف المعلمين لهذا التفاعل ولاستخدام أثر التفاعل في تحسين أنواع وأشكال البرامج الدراسية. وقد أوضحت النتائج أنه، على الرغم من أن الصور يمكن أن تعزز التفاعل بشتى الطرق ، إلا أن المعلمين يميلون إلى استخدام مدى محدود من هذا التفاعل، وهم يستخدمونه بصورة واسعة في إدارة الفصول وفي إيصال محتوى الدروس للتلاميذ.

أما دراسة غوريرو و ميلر Guerrero and Miller [١٦]، فقد تناولت العلاقة بين التعريفات غير المنطوقة والانطباعات المبدئية عن كفاءة المعلم، ومحتوى الدرس في مقررات الفيديو للتعليم عن بعد . وهذه الدراسة تبحث العلاقة بين التعريف غير المنطوق والانطباع الأساسي عن كفاءة المتعلم، ومحتوى المقرر الدراسي في سياق شرائط فيديو استخدمت في مقررات التعليم عن بعد، (Associations between Nonverbal Behaviors and Initial Impressions of Instructor Competence and Course Content in Videotaped Distance Education Courses) . وقد عرضت أجزاء من فيلم لمدة عشر دقائق لثماني مجموعات من الطلاب بالجامعة في مقرر الاتصال الخطابي Speech Communication ، وعددهم ١٨٠ طالبا تشير إلى مدى تفاعل المعلم وحماسه ومقدرته التعبيرية، وسلاسته ووضوحه واتصاله البصري eye contact ، وقد قوم الطلاب أيضا كفاءة المعلم (من حيث المحبة والثقة فيه) ومحتوى المقرر الدراسي (من حيث تشويقه وقيمته). وقد توافقت نتائج الدراسة مع الفرضيات التي وضعها الباحثان بأن المعلمين الذين يوصفون بأنهم معبرون ومحبوبون ومتحمسون يقومون على أنهم أعلى كفاءة ومقدرة.

أما دراسة لوكي وكروس Lockee and Cross [١٧] واسمها : " لا توجد مقارنة : التعليم عن بعد ، يجد استخداماً جديداً للمصطلح وأوضحها : لا يوجد فرق ذو أثر" فقد وصف فيها الباحثان الدراسات المقارنة في مجال الإعلام منذ فترة طويلة ، وأوضحا أنها طرق بحث غير ملائمة لقياس أثر تكنولوجيا التعلم . ورغم ذلك ، فقد بُعثت مرة أخرى في التعليم عن بعد لأغراض تقويم البرامج وتوافر البرامج غير متكافئ مع الجهود التي تبذل في مجال التعليم عن بعد . ولابد من التأكد من أن المتعلمين عن بعد يتلقون كمية المعلومات نفسها التي يتلقاها المتعلمون بالطريقة التقليدية ، غير أن مثل هذه الدراسات تنتهي غالباً بتوضيح أن التحصيل يتساوى في مثل هذه الحالات . وتوضح هذه الأبحاث - إحصائياً - في كثير من الأحوال ، أن الهدف المرجو يتحقق بالفعل ، فالطلاب المتعلمون عن بعد يتساوى أداؤهم مع الطلاب الذين يدرسون بالمؤسسات التربوية العادية. وقد أيدت دراسة كل من Schlosser and Anderso, McIsaacs and Gunawardena and[١٨ ؛ ١٣] أنه لا يوجد فرق ذو أثر في التحصيل .

وقد قامت كل من سميث و ديلون Smith and Dillon [١٩] بدراسة أوضحت أن الدراسات المقارنة قد أنتقدت لأنها لا تقدم الكثير في المجال الفكري للتعليم عن بعد رغم أنها تفيدنا في مجال دراسة ظاهرة هذا النوع من التعليم ، ومشكلات الدراسة المقارنة أنها كثيراً ما تكتفي" بالمقارنة."

وتقترح الباحثتان مشروعاً مبنياً على نظرية دور وسائل الاتصال ، وتوصيان بأن الدراسات المقارنة في هذا المجال لا ينبغي أن تكتفي بذكر نوع التكنولوجيا المستخدمة ، بل ينبغي أن توضح أسباب استخدامها وكيفية تعزيزها للتعلم .

كما قام جوجليلمو ترينتين Guglielmo Trentin [٢٠] بدراسة تناولت العلاقة التفاعلية الراقية في التعليم عن بعد . وتعالج الدراسة العناصر المتعددة والمعقدة التي يمكن أن تساعد في تعريف مصطلح " النوعية " (الراقية) quality في مجال التعليم عن بعد .

وتعني إلغاء الفجوة التي توجد بين الأثر المتوقع (أو ما يجب أن يتم تعلمه) والأثر الحقيقي (ما تم تعلمه بالفعل). ويتطلب تحقق مثل هذه النتائج تفاعلاً مستمراً بين كل المكونات المشتركة في العملية مثل : التفاعل مع الخامات ، والتفاعل بين الطلاب ، والتفاعل بين الطلاب ومعلميهم ، وبين جميع المساهمين .

## هدف الدراسة

هذه دراسة تجريبية هدفت إلى التعرف على الفروق في مستوي التحصيل الدراسي من خلال الطريقة التقليدية عن طريق الدائرة التلفزيونية المغلقة [١] والتعليم عن بعد ، حيث وزعت على المجموعة التجريبية الأشرطة ، والكتب ، والمذكرات ، وحدد لهن ساعات للمناقشة من خلال الهاتف . إضافة إلى التعرف على انطباعات أفراد العينة التجريبية في نهاية الدراسة حول التعليم عن بعد.

## أسئلة الدراسة

صممت الدراسة للإجابة عن السؤالين التاليين :

١ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي لطالبات مادة تقنيات التعليم باستخدام الدائرة التلفزيونية المغلقة والتعليم عن بعد ؟

---

١ حيث إن التعليم في المملكة العربية السعودية غير مختلط ، فقد استخدمت الجامعة طريقة الدوائر التلفزيونية المغلقة closed circuit TV لتدريس الطالبات . وهذه الطريقة تتبع نفس طرق المحاضرات التقليدية ، حيث لا يفصل بين الطالبات والاستديو سوى الحائط ، فهو عبارة عن مبنى مجاور ، فالمحاضرة تنقل عن طريق الكاميرا إلى القاعات المجاورة ، بوقت محدد للأستاذ والطالبات ، وتستخدم هذه الطريقة بشكل مؤقت لحين توافر عدد من أعضاء هيئة التدريس من النساء .

٢- ما انطباعات أفراد العينة التجريبية في نهاية الدراسة حول التعليم عن بعد بالنسبة للمتغيرات التالية :

أ ) مرونة الدراسة.

ب) التعليم الذاتي.

جـ) توفير الوقت.

د ) الحافز والثقة بالنفس.

## طريقة الدراسة وإجراءاتها

تم تنفيذ هذه الدراسة في العام الدراسي ١٤١٩/١٤٢٠هـ على جميع طالبات مقرر تقنيات التعليم التي يقوم الباحث بتدريسها وتتكون من مجموعتين من طالبات المستوى الرابع بكلية التربية ، بهدف قياس الاختلاف في مستوى التحصيل الأكاديمي ، لمادة تقنيات التعليم ، باتباع أي من الطريقتين المذكورتين أعلاه. حيث كانت إحدى المجموعتين مجموعة ضابطة control group و تتكون من ٣٦ طالبة والمجموعة الأخرى مجموعة تجريبية و تتكون من ٣٥ طالبة. و للتأكد من تقارب مستوى التحصيل الدراسي لدى المجموعتين، قام الباحث بإجراء اختبار قبلي موحّد في مادة تقنيات التعليم ، وذلك بغرض قياس التغير الذي حدث في مستوى التحصيل نتيجة استخدام طريقتي التدريس. ومن ثم تم تنفيذ التجربة بتدريس مادة تقنيات التعليم للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية -الدائرة التلفزيونية المغلقة- في حين تم توزيع مواد مطبوعة ومسموعة ومرئية للمادة إضافة إلى تخصيص ساعات مكتبية للمناقشة عبر الهاتف لأفراد المجموعة التجريبية لمادة تقنيات التعليم. و من ثم تم تقويم تحصيل الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة بإجراء اختبار بعدي موحد في نهاية العام الدراسي. إضافة إلى سؤال أفراد العينة التجريبية

عن انطباعاتهم حول التعليم عن بعد فيما يتعلق بمرونة الدراسة ، والتعليم الذاتي ، وتوفير الوقت ، والحافز والثقة بالنفس.

و تم تحليل البيانات بعد مراجعتها و إدخالها في الحاسب الآلي باستخدام برنامج حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences SPSS. وقد تم استخدام اختبار ت لعينتين two-sample t-test لاختبار الفروق في درجات الاختبارين القبلي و البعدي.

## نتائج الدراسة

الاختبار القبلي ؛ تم استخدام اختبار ت لعينتين two-sample t-test لاختبار الفرض التالي: الفرض الصفري null hypothesis : لا يوجد اختلاف في درجات الاختبار القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، في مقابل الفرض البديل alternative hypothesis : يوجد اختلاف في درجات المجموعتين.

**جدول رقم ١. ملخص نتائج اختبار " ت " لعينتين two-sample t-test للمقارنة بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في تحصيلهما قبل تنفيذ التجربة**

| المجموعة | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة التجريبية | ٣٥ | ٤,١٦٧ | ١,٣٦٣ | ٠,٣٧٨ | ٠,٧٠٧ |
| المجموعة الضابطة | ٣٦ | ٤,٠٥٧ | ١,٠٥٦ | | غير دال |

يظهر من جدول رقم ١ أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ( P-value> 0.05) في درجات الاختبار القبلي الموحد لأفراد المجموعتين الضابطة والتي بلغ متوسط درجاتها ٤.١٦٧ درجة و المجموعة التجريبية التي بلغ متوسط درجاتها ٤.٠٥٧ درجة. كما أوضحت نتائج اختبار ليفين لتساوي المتغيرين Levene's Test for Equality of Variances

أنه لا يوجد اختلاف في تباين درجات الاختبار بين المجموعتين (P-value >0.05). و يتبين من هذه النتائج أنه لا يوجد اختلاف في مستوى التحصيل الدراسي بين المجموعتين.

## إجابة السؤال الأول

وللإجابة عن السؤال الرئيس في الدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي لطالبات مادة تقنيات التعليم باستخدام الدائرة التلفزيونية المغلقة والتعليم عن بعد؟ يتبين لنا من نتائج الاختبار البعدي التالي: تم استخدام اختبار (ت) لعينتين لاختبار الفرض التالي: الفرض الصفري: لا يوجد اختلاف في درجات الاختبار البعدي الموحد بين المجموعتين التجريبية و الضابطة، في مقابل الفرض البديل: يوجد اختلاف في درجات المجموعتين.

ويتضح من جدول رقم ٢ أنه يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة و التجريبية عند مستويات معنوية عالية (P-value =0.001). كما يتضح من الجدول أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في مادة تقنيات التعليم يفوق درجات المجموعة الضابطة بما مقداره ٢.٠٩ درجة. ويتبين من هذه النتيجة أن طريقة التعلم عن بعد أفضل من الطريقة التقليدية عن طريق الدائرة التلفزيونية من حيث مستوى التحصيل الدراسي.

**جدول رقم ٢. ملخص نتائج اختبار ت لعينتين two-sample t-test للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيلهما بعد تنفيذ التجربة**

| المجموعة | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة الضابطة | ٣٥ | ١٩.٢٢٢ | ٢,٦٣١ | ٣,٥٩٩- | ٠.٠٠١ |
| المجموعة التجريبية | ٣٦ | ٢١,٣١٤ | ٢,٢٤٦ | | دال |

وهذه النتيجة تتلاءم إلى حد ما مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسات ويلبورشرام Wilbur Schram ، و جامسون Jamison ، و روبن Robin [٣]، وبنكاس (Pincas) [٧] ، ودراسة بينر، وبينك، وهوفمان، ودين (Biner، Bink ، and Huffman Dean [٩] ، ودراسة ثوميرسون وسميث Thomerson and Smith [١٠] ، ولوكي وكروس Lockee & Cross [١٧] . لقد أوضحت نتائج تلك الدراسات ، أن طريقة التعليم باستخدام الوسائل التعليمية المسموعة أفضل من التعليم التقليدي المعتمد على المحاضرة، وأنه توجد فروقٌ ضئيلة لصالح المجموعة التي استخدمت الوسائل التعليمية، حيث زاد أداؤهم على أداء المجموعة الثانية في التعليم التقليدي . وتفوقوا عليهم أيضاً في كمية المعلومات المسترجعة، هذا بالإضافة إلى ارتفاع في اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعليم، ووجدوا أن هذه الطريقة مفيدة في تنمية المهارات الذهنية والمعلومات اللفظية والمهارات الحركية والاتجاهات الإيجابية.

## إجابة السؤال الثاني

وبعد نهاية التجربة حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الثاني : ما انطباعات أفراد العينة التجريبية في نهاية الدراسة حول التعليم عن بعد بالنسبة للمتغيرات التالية : ١ - مرونة الدراسة، ٢- التعليم الذاتي، ٣- توفير الوقت، ٤- الحافز والثقة بالنفس.

### ١ - مرونة الدراسة

أشارت الطالبات من خلال التجربة التي مررن بها إلى أن التعليم عن بعد يتميز بالمرونة بالنسبة للمكان والزمان، حيث تستطيع الطالبة أن تدرس في الوقت والمكان المناسبين.

**٢ - التعليم الذاتي**

أشارت الطالبات إلى أن التعليم عن بعد من خلال الأشرطة المسموعة والمرئية والمحاضرات المطبوعة ساعد على الدراسة حسب قدراتهن ومكنهن من الرجوع إلى المواد التعليمية وقت الحاجة. وهذا الأسلوب يقع في مفهوم التعلم من أجل الإتقان الذي يثبت التحصيل الدراسي ويجعل الوقت متغيراً حيث يأخذ كل طالب ما يحتاجه من وقت لمراجعة مواد الدراسة .

**٣ - توفير الوقت**

أشارت الطالبات إلى إن تجربة التعليم عن بعد قد وفرت كثيراً من الوقت والجهد المطلوبين لدراسة المادة ، خصوصا بالنسبة للطالبات المتزوجات حيث استطاعت كل طالبة الدراسة حسب الوقت المناسب .

**الحافز والثقة بالنفس**

أشارت الطالبات إلى إن تجربة التعليم عن بعد قد أكسبتهن الثقة بالنفس بالحصول على المعلومات ، وزاد من رغبتهن في التعليم، وبث الحماس في نفوسهن، وزاد الحافز في نفوسهن على الحصول على المعلومات من التكنولوجيا المتقدمة كالكمبيوتر.

وأشارت الطالبات بصفة عامة إلى أن التجربة أكسبتهن مهارة المناقشة والحوار وإثارة التساؤلات ، كما زاد من تحصيلهن العلمي ، وزاد قدرتهن على البحث والاطلاع، وأن التعلم عن بعد يزيد من قدرتهن على استرجاع المعلومات في أي وقت . كما أنه نمى شعورهن بتحمل المسؤولية والمبادرة للمعلومة وسعة الفكر . والتعليم عن بعد يتميز عن التعليم التقليدي بالمرونة التي لمستها الطالبات حيث استطاعت جميع أفراد العينة الانتهاء من المقرر حسب قدراتهن وظروفهن وفي الوقت الذي يناسبهن ، لأنه يسر عليهن التعلم بالمنزل دون الاضطرار للحضور للجامعة ، مما وفر الوقت والجهد ، واستطعن بذلك أن يوفقن بين الأعمال المنزلية والتعلم والحصول على المعلومة ، كما

خدمهن الاستفسار الهاتفي فقد وضح أفراد العينة أن هناك استفادة كبيرة من الاستفسار الهاتفي وأن الوقت المخصص له مناسب جداً ، كما تمنى جميع أفراد العينة دراسة جميع المقررات بنفس الطريقة ، لأن هناك فئات كبيرة يمكن أن يخدمها التعليم عن بعد (كالفئات الخاصة ، وكبار السن ، والمتزوجات ، وأصحاب الأعمال ...إلخ)، مما يدعم النتيجة التي توصلت إليها الدراسة .

## التوصـــيات

يمكن أن يلخص الباحث توصيات هذه الدراسة في النقاط التالية :

١- يفضل أن تقوم جامعة الملك سعود باستخدام نظام التعليم عن بعد بربطها بفرعها بالقصيم وبمركزي الدراسات الجامعية للبنات بعليشة والملز إضافة إلى كليات الجامعة.

٢- على الرغم من وجود مجالات التعليم المختلفة إلا أن هذا الوجود لا يفي بحاجات الفرد ، فأتت فكرة التعليم عن بعد لتقوم بإتاحة الفرص للدراسة والبحث العلمي والتأثير على التفكير بالتجديد والابتكار . ولهذا يرى الباحث أن يدرس هذا الموضوع في دراسات عديدة للاستفادة من نتائجها في دعم التعليم عن بعد .

٣- سوف يفيد التقدم العلمي والقنوات التلفازية الجديدة في المجالات العلمية للجامعة ، حيث إن استخدام التلفاز والإذاعة واستغلال الأقمار الصناعية سوف يعمم الاستفادة من التكنولوجيا المتطورة .

٤- لابد من الاستفادة من هذا النظام حيث إنه أكثر ملاءمة من الناحية الاقتصادية ، ويوفر للمجتمع ثروة بشرية مؤهلة بالتخصصات العلمية والفنية والعمالة المدربة ، مع عدم شل طاقتها الإنتاجية أثناء التدريب والتعليم .

٥- لابد من استغلال الكفاءات الوطنية المدربة في وظائف الاتصالات كالإذاعة والتلفاز ومجالات الإعلام لاستخدامها في تنفيذ هذا البرنامج . و يجب أن تتنوع تلك البرامج وتركز على استعمالات التقنيات ومجالات البحث التي ستساعد على الاختراع والابتكار .

٦- أن يحرص المسؤولون على رفع مستوى الخدمات البريدية لضمان وصول البرامج للدارس من خلال البريد .

٧- أن يكون للبرامج أوقات محددة ، وأن تكون الدراسة للإناث مساوية للذكور لتتاح الفرصة للجميع لأن مجالات التنمية تعتمد على العنصرين .

## المراجع


[١] Holmberg, B. *Status and Trends of Distance Education, a Survey and Bibliography.* London : Kegan Paul, 1981.

[٢] Milheim, William. D. "Implementing Distance Education Programs; Suggestions for Potential Developers." *Educational Technology*, 31 no.4 (1991), 51-53.

[٣] شبشوب ، أحمد . *التكوين والتعليم عن بعد ، وقائع الملتقى المنظم بتونس أيام ٧-٨-٩ مايو ١٩٩٢* . تونس : دار النشر للمغرب العربي ، ١٩٩٢م.

[٤] القلا ، فخر الدين . *علم تعليم الكبار* . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٩م.

[٥] الخطيب ، أحمد . *الجامعات المفتوحة ( التعليم العالي عن بعد )*. إربد : دار الكندي للنشر والتوزيع ، ١٩٩٩م.

[٦] Pugliese , R. "Telecourse Persistence and Psychological Variables ." *The American Journal of Distance Education*, 8 (1994). 22-39.

[٧] Pincas, Anita. "Solving the Problems of Learning Collaboration in Asynchronous Computer Conferencing Courses." In Richard Cornell and Karen Murphy. eds. *An International Survey of Distance Education and Teacher Training.* Orlando. FL: University of Central Florida. 1995, 115- 20.

[٨] Taylor, James C. "Distance Education Technologies; 1995 the Fourth Generation." *Australian Journal of Educational Technology*. 9 (1995). 46-60.

[٩] Biner, M., L. Bink, L. Huffman, and S. Dean, "Personality Characteristics Differentiating and Predicting the Achievement of Televised-Course Students and Traditional-Course Students." *The American Journal of Distance Education* , 9 (1995), 46-60.

[١٠] Thomerson, J.D., and L. Smith. "Student Perceptions of the Affective Experiences Encountered in Distance Learning Courses." *The American Journal of Distance Education,* 10 (1996), 37-48.

[١١] Murphy, K., L. Cifuentes, A. Yakimovicz, R. Segur, S. Mahony, and S. Kodali . "Students Assume the Mantle of Moderating Computer Conferences : A Case Study ." *The American Journal of Distance Education,* 10 (1996), 20-36.

[١٢] Martin, Barbara L., and William, S. Bramble . "Designing Effective Video Tele Training Instruction: The Florida Tele Training Project." *Educational Technolgoy Research and Development,* 44 no.1 (1996), 85-99.

[١٣] McIsaac, Marina, S., and Charlotte N. Gunawardena. " Distance Education." In David Jonassen, *Handbook of Research for Educational Communications and Technology.* New York : Simon and Schuster Macmillan, 1996, 403-37.

[١٤] Oliver, Ron, and Thomas C. Reeves . "Dimensions of Effective Interactive Learning with Telematics of Distance Education." *Educational Technology Researvl and Development*, 44 (1996), 54-56.

[١٥] Oliver, R., and C. Mcloughlin. "Interactions in Audiographics Teaching and Learning Environments." *The American Journal of Distance Education*, 1 (1997), 35-54.

[١٦] Guerrero, K., and T. Miller. "Associations between Nonverbal Behaviors and Initial Impressions of Instructor Competence and Course Content in Videotaped Distance Education Courses." *Communication Education*, 47 (1998), 30-42.

[١٧] Lockee and Cross. "No Comparision: Distance Education Finds a New Use for "No Significant Difference." " *Educational Technology Research and Development*, 17, no.3 (1999), 33-42.

[١٨] Schlosser, C. and M. Anderson. *Distance Education : Review of the Literature*. Ames, IA: Iowa State University, 1994.

[١٩] Smith, L. and L. Dillon. "Comparing Distance Learning and Classroom Learning: Conceptual Considerations." *The American Journal of Distance Education*. 13, no.2 (1999). 6-23.

[٢٠] Trentin, G. "The Quality-interactivity Relationship in Distance Education." *Educational Technology*, 40. no.1 (2000), 17-27.

[٢١] أبو جابر ، ماجد. " استخدامات تكنولوجيا التربية في نظام التعلم عن بعد . " *المجلة العربية للتربية* ، ١٢ ، ع٢ (١٩٩٢)، ٥٢-٦٦.

[٢٢] الرشيد ، محمد . "ملف التعليم الجامعي المفتوح أو التعليم العالي عن بعد." *رسالة الخليج العربي* ، ٢٢ (١٩٨٧م)، ١٩٩-٢٥٤.

[٢٣] الملحم ، عبد العزيز. "التعليم عن بعد ، هل يعني نهاية الجامعات ؟" *المبتعث* ، الملحقية السعودية، ١٧٩ (١٩٩٨م)، ٢٣-٣٥.

[٢٤] Holmberg, B. *Theory and Practice of Distance Education*. London: Routledge, 1989.

[٢٥] Jonassen, D.H., J.P. Campbell and M.E. Davidson. "Learning with Media: Restructuring the Debate." *Educational Technology Research and Development*, 42, no.3 (1994), 31-39.

[٢٦] Keegan, D. *Foundations of Distance Education*. 3rd ed. London: Routledge, 1996.

[٢٧] Clark, R.E. "Media Will Never Influence Learning." *Educational Technology, Research and Development*, 42, no.2 (1994), 21-22.

[٢٨] Srisaan, Wichit. "Distance Education through Multi-media." *Journal of Distance Education*, 9, no.3 (1992), 13-39.

# The Effect of Using Distance Education on the Achievement of Female Students

**Saleh M. Al-Debassi**
*Associate Professor*
*Head, Dept. of Education Technology*
*College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract**. The study aims at testing the differences between two ways of teaching through closed circuit TV. and through distance education, on achievement level of College of Education female students in King Saud University in Riyadh. This study is applied to two groups of level four female students in the College of Education in order to measure the difference in level of academic achievement of education techniques by following one of the above two ways. One of the two groups is determined as a control group. It consisted of 36 female students, and the other group was considered an experimental group, and it consisted of 35 female students. In order to verify the similar level of achievement between the two groups, the researcher used pretest in education techniques subject in order to measure the change occurring in achievement level as a result of using two ways of teaching. The experiment was conducted through teaching education techniques to the control group through closed circuit TV, while lectures of the same topic were given to the experimental group. The achievement of the female students in both control and experimental groups was assessed by using post test at the end of the academic year.

Two - sample T- tests were used to test the difference of results pre-test and post- test. The results of this study indicated that there is no statistically significant difference (p-value > 0.05) of pre-test of both control and experimental groups. Results of the test for equality of variances indicated that there is no variances in test scores of the two groups (p – value > 0.05). From these results, the researcher could find that there is no difference in the achievement level of both groups.

The results showed that there is no statistically significant difference in post test scores between control and experimental groups at high significance level (p- value = 0.001). The results also indicated that average scores of the experiment at group in education techniques subjects exceeded the scores of control group. From these results, the researcher found that distance education is better than the traditional way of teaching through using closed circuit TV, particularly in terms of achievement.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص ٧٩٧-٨٣٦ (١٤٢٣هـ / ٢٠٠٣م)

# الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة

**عبد العزيز راشد النجادى**

*أستاذ مشارك ، قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية . جامعة الملك سعود*

*الرياض ، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٤٢١/٩/٧هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/١٠/٢٠هـ)

**ملخص البحث.** تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في الجوانب التالية: الأكاديمية ، والمهنية والتقويمية . ولتحقيق هذا الهدف فقد طور الباحث استبانة لمعرفة الحاجات التدريبية .

مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض البالغ عددهم ١٢٠ . وقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية وتحليل التباين ومعامل الارتباط لحساب الصدق والثبات .

وأهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسات كانت على النحو التالي:

١- يوجد اتفاق بين أفراد العينة في تحديد مدى الحاجة لأكثر من ٥٠٪ تقريبا من الحاجات التدريبية لمعلم التربية الفنية لتلبيتها.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لتأثير المؤهل التعليمي على الحاجات التدريبية بالنسبة للجانب الأكاديمي، أو الجانب المهني (أ، ب). وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في جانب التقويم.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لتأثير سنوات الخبرة على الحاجات التدريبية في جانب الحاجات الأكاديمية والحاجات المهنية (أ)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب المهني (ب) أو جانب التقويم.

أهم التوصيلت: تنظيم برامج تدريب لمعلمي التربية الفنية تلبي ما تضمنته قوائم الحاجات التدريبية الأكاديمية والمهنية والتقويمية من موضوعات ؛ حيث إنها تعبر عن حاجات معلمي التربية الفنية الفعلية للتدريب.

## مقدمة

ترتبط برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين في مختلف المستويت ارتباطا وثيقاً بالتغير والتطور السريع في العلوم والتكنولوجيا والذي يطرأ على استراتيجيات التعليم في المجتمع ، بحيث تصبح متطورة وتساير التطور السريع في برامج إعداد المعلم ، ويجب أن تكون برامج إعداده قبل الخدمة وأثناءها برامج غنية من ناحية الخبرات والأساليب التعليمية ، وكل ما يكسبه كفاءات عامة ، وخاصة ومتميزة وتتناسب مع مطالب التعليم الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه ومصادره.

إن الهدف من تدريب المعلمين ، سواءً كان ذلك قبل الخدمة أو أثناءها ، هو تحسين العملية التعليمية التعلمية ، مما يلقي العبء على المعلم في اكتساب القدر الكافي من المعرفة والمهارات والمفاهيم التي تناسب روح العصر.

يقول الزعابي : "والأخذ بنظام التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الفنية ضروري ... ويتطلب نوعاً من التوجيه والتعاون والتقييم والمتابعة بقصد تحقيق أهداف معينة تجعل المتدرب قادراً على ممارسة مهنته على أكمل وجه وخير أداء ، وتفتح نافذة معلوماته على كل مستحدث جديد في تخصصه" [٦ ، ص ص ١-٢].

ويرى مصطفى بأن "تدريب المعلم ... يجب أن يكون مستمراً داخل الخدمة أيضاً حتى يجعله مسايراً للتطور السريع في هذا العصر الذي زادت فيه الأنشطة التربوية ، وتعددت - التدريس ، وتطورت الوسائل التعليمية ... فقد دخل الحاسب الآلي

( الكمبيوتر) مجال التعليم ... ثم التدريس بما يستلزم من المعلم مواكبة هذه التغيرات والتعايش معها . كل ذلك لا يمكن إلا بالتدريب المستمر " [٢ ، ص ١٤١].

ويقاس نجاح أي برنامج تدريبي لتأهيل المعلمين أثناء الخدمة "بمدى التعرف على الاهتمامات التدريبية وحصرها وتجميعها ، وأن أي برنامج تدريب لا يؤسس على قياس علمي للاحتياجات التدريبية لا يؤدي دوره بشكل مناسب ؛ وعليه ينبغي قياس الاحتياجات التدريبية بالأسلوب العلمي المنظم ، لتحديد القدر المطلوب تزويده للمتدربين كماً وكيفاً ، والمعلومات والمهارات الهادفة إلى إحداث التغيير ورفع الكفاية. وأن في إهمال قياس الاحتياجات التدريبية بالأسلوب العلمي ، أو عدم تحديدها بدقة ومهارة ودراسة الإهدار الحاصل ، (يصيب) عملية التدريب بالفشل ويصبح التدريب نشاطاً غير ذي جدوى ، فيه مضيعة للوقت والجهد والمال" [٣ ، ص٢٩١].

## مشكلة الدراسة

تعد عملية إعداد المعلمين قبل الخدمة بمثابة تأهيل يكتسب فيها المعلم المادة الأكاديمية والمهارات الضرورية التي تؤهله للعمل في ميدان التدريس ، ولا يقف المعلم عند هذا الحد ، ولا تعتبر عملية تربية المعلم منتهية ، بل هي عملية مستمرة ومتجددة لتواكب التغير السريع في العلوم والتكنولوجيا ويؤثر كل ذلك على البيئة المدرسية وفي عملية التدريس .

من هنا تبرز أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة بوصفه مصدراً أساسياً من مصادر التعليم المستمر ، المتضمن استمرارية التعلم ومواكبته لكل علم جديد . ومن المبادئ الحديثة لتدريب المعلمين " مبدأ ربط البرنامج التدريبي بالحاجات المهنية للمعلمين ، فهذا يجعلهم يشعرون بأهمية البرنامج بالنسبة لحياتهم العملية ، ويمكنهم من القيام بالمسؤوليات المهنية المقبلة في المدارس بكفاءة واقتدار" [٤ ، ص٩٤].

ومن خلال الزيارات المتعددة للباحث لمدارس التعليم العام ، سواء أثناء الإشراف على الطلاب في التربية العملية ، أو أثناء مناقشة بعض معلمي التربية الفنية ، وموجهي الإشراف الفني والتربوي للمادة ، تبين أن هناك حاجة لتدريب هؤلاء المعلمين أثناء الخدمة لحاجاتهم لتجديد بعض المعلومات والمهارات وطرائق وأساليب التدريس والتقويم.

ولا ستشعار الباحث بأهمية هذا الموضوع لمعلمي التربية الفنية ، ولشعور وزارة المعارف بأهمية الموضوع من خلال تشكيل فريق عمل لإعداد وثيقة للتربية الفنية تناقش فيها ضرورة إعادة النظر في أهداف المادة ، ووسائلها وطرائق تدريسها وتقويمها والأنشطة المصاحبة لها في ضوء المستجدات المختلفة ، فقد وجد الباحث نفسه مدفوعا إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة.

وتحاول الدراسة أن تسهم في حل هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

ما الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة ؟ ويتفرع من هذا السؤال أربعة أسئلة فرعية تم تحديدها في أسئلة الدراسة .

## أهداف الدراسة

١ - معرفة أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة المعلقة بالجوانب التالية :

أ ) الأكاديمية .

ب ) المهنية .

- التخطيط والإعداد.
- التنفيذ.

جـ) التقويم.

٢ - معرفة تأثير متغيرات ( المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة ) على احتياجات معلمي التربية الفنية للتدريس في المرحلة المتوسطة .

## أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية :

١ - تحديد قائمة بالحاجات التدريبية مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظر معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة للتدريب أثناء الخدمة ، وذلك من شأنه أن يفيد مخططي برامج تدريب معلمي التربية الفنية أثناء الخدمة ، في اختيار محتوى هذه البرامج وتصميمها حسب الحاجات.

٢ - الكشف عن الفروق بين أفراد العينة ، فيما يحتاجون للتدريب إليه أثناء الخدمة، وذلك ربما يفيد منظمي الدورات التدريبية لمعلمي التربية الفنية للاختيار الموضوعات المناسبة.

## حدود الدراسة

اقتصر هذه الدراسة على تحديد حاجات معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الرياض للتدريب أثناء الخدمة.

## مصطلحات الدراسة

**الحاجات التدريبية**

يعرف برعي الاحتياجات التدريبية بأنها " مجموعة من التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات العاملين وخبراتهم ومعارفهم ورفع كفاياتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم بناء على احتياجات ظاهرة يتطلبها العلم لتحقيق هدف معين" [٥ ، ص ٢٤٩].

ويعرف غانم سعيد الاحتياجات التدريبية بأنها " مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات العاملين لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم على الوجه الأكمل متمثلا في معلومات المتدربين ومعارفهم ، وطرق العمل التي يستخدمونها : معدلات الأداء ومهاراتهم في الأداء ، سلوكهم ، اتجاهاتهم" [٦ ، ص٧٥].

ويعرف محمد عبد المقصود الاحتياجات المهنية لمعلمي التربية الفنية بأنها " مجموعة المهارات المعرفية والمهارية والوجدانية التي تمثل الفرق بين مستوى الأداء الحالي للمعلمين، وما ينبغي أن يكون عليه هذا الأداء ن وذلك لجعل المعلمين قادرين على أداء مهمتهم التربوية على أعلى درجة ممكنة من الكفاية الفنية، وبما يحقق أهداف المؤسسة التربوية التي ينتمون إليها" [٧ ، ص ٣٩].

ويعرف الباحث الاحتياجات التدريبية إجرائيا بأنها : المعرفة ، والمهارات والتطبيقات ذات الصلة بالثقافة الأكاديمية والمهنية لمعلم التربية الفنية ، وفنيات تدريس التربية الفنية ، تخطيطا وتنفيذا وتقويما ، والتي يقرر معلمو التربية الفنية أنهم بحاجة للتدرب عليها ؛ للارتقاء بمستوى أدائهم ، وسلوكهم التدريسي.

## الدراسات السابقة

سيتم عرض الدراسات السابقة التي لها علاقة بالتدريب أثناء الخدمة للمتعلمين متتالية حسب تاريخ نشر الدراسة ، ثم يتم في النهاية التعليق عليها .

في دراسة أعدها غانم سعيد وحنان عيسى في كتابهما *الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية* أكدا على أن الاحتياجات التدريبية من أهم الأمور التي تدفع النشاط التدريبي إلى تحقيق هدفه، فكلما أمكن التعرف عليها وتحديدها أمكن تلبيتها ورفع كفاءة العاملين عن طريق التدريب . وأكدا أيضا على أن أي برنامج تدريبي لا يؤسس على قياس علمي للاحتياجات التدريبية لا يؤدي دوره بشكل مناسب.

ويبينا أهمية التعرف على الاحتياجات التدريبية في النقاط الآتية :

١- تعد العامل الحقيقي في رفع كفاءة العاملين في تأدية الأعمال المسندة إليهم.

٢- تعد الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي.

٣- تعد المؤشر الذي يوجه التدريب نحو الاتجاه الصحيح المناسب .

٤- تعد العامل الأساسي في توجيه الإمكانيات المتاحة للتدريب إلى الاتجاه السليم الصحيح.

٥- عدم التعرف على الاحتياجات التدريبية مسبقا ، يؤدي إلى : ضياع الجهد والمال والوقت المبذول في التدريب.

٦- معرفة الاحتياجات التدريبية تسبق أي نشاط تدريبي ، فهي تأتي قبل تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها [٣، ص ص ٢٩٠-٢٩٢].

تقدم دراسة عيسى محمد عن "تصميم دليل مقترح لتوجيه معلم التربية الفنية بدولة البحرين في ضوء الكفاءات التدريسية" قائمة مقترحة للكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية تتضمن سبع كفايات تدريسية على النحو التالي :

١- كفاية التخطيط للتدريس في التربية الفنية

٢- كفاية تنفيذ دروس التربية الفنية

٣- كفاية إدارة الفصل في التربية الفنية

٤- كفاية تقويم تعلم التلاميذ من خلال الأنشطة الفنية

٥- كفاية تقويم التدريس

٦- كفاية تقويم الدرس

٧- كفاية المادة العلمية والفنية [٨ ، ص ص ٦٠-٦٥] .

تبين دراسة جون ماكلافلن John Mclaughlin وعنوانها " الفنون التربوية والمعلمون: تجديد وتدريب" أن هناك حاجات كثيرة بالنسبة لمعلمي التربية الفنية ، ولكن

يؤكد على أن أهم هذه الحاجات هو تدريب معلمي فصول التربية الفنية [٩، ص ص ٣١-٣٤].

وفي دراسة مديحة عبد المنعم " عن إعداد المعلم" بينت فيها أن تدريب المعلمين يجب أن يكون على أحدث الوسائل والتطورات العلمية الحديثة قبل الخدمة وأثناءها ، وتؤكد على أن الإعداد والتدريب يجب أن يكونا مستمرين باستمرار العملية التعليمية. وتبين أن التدريب يشمل ما يلي :

١- معرفة الاحتياجات وحصرها

٢- سياسة التدريب وخطته

٣- تعميم التدريب

٤- الرقي بالمستويات

ومن الأهداف العامة للتدريب :

١- معاونة الدارس على اكتساب معارف جديدة ومهارات متعلقة بعمله.

٢- مساعدة الدارس على أداء عمله بطريقة أفضل وبجهد أقل.

٣- العمل على تغيير اتجاهات الأفراد العاملين نحو عملهم ، وإكسابهم قيما إيجابية جديدة.

٤- زيادة الكفاية الإنتاجية لدى المتدربين.

٥- تمكين الأفراد من مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي [١٠، ص ص ٦٢، ٦٤، ٦٥].

وفي دراسة أخرى لمديحة عبد المنعم عن " إعداد المعلم" تحدثت عن تدريب المعلمين ، وأوضحت أنه يجب تنمية الموارد البشرية واستثمارها عن طريق التعليم والتدريب بحيث تصبح عالية الكفاءة ومن هنا تبرز أهمية التدريب في أثناء الخدمة ، وإنه

مصدرا أساسيا من مصادر إنماء الموارد البشرية ، ويعد التدريب الجانب المكمل لمرحلة إعداد أفراد في الوظائف والمهن المختلفة.

وشددت في دارستها على أن التدريب في أثناء الخدمة ضرورة لازمة في جميع المهن والوظائف والقطاعات ، ولكنه في مهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحا وأشد خطورة، لأن العصر الحاضر يحفل بالتغيرات والتطورات والاكتشافات وتطور مفاهيم التربية ، وتنوع أساليب التدريس ، والوسائل التعليمية. وذلك لكي يتسنى للمعلمين مواكبة التطورات المختلفة واكتساب المعارف والخبرات الجديدة ، وتوضح أن الهدف من تدريب المعلمين أثناء الخدمة يرجع إلى أمرين هما :

١- تعريف المعلمين على أفضل السبل الممكنة لاضطلاعهم بمسؤولياتهم .

٢- علاج نواحي القصور أو النقص، لا سيما بالنسبة لأولئك المعلمين الذين لم ليتلقوا إعداد مبدئيا جيدا قبل الانخراط في سلك التدريس [١١ ، ص ص ٧٣-٧٦].

وقد أجرى أحمد مرسي دراسة عن "تقويم إعداد معلم التربية الفنية في ضوء المفهوم المعاصر للتربية الفنية" وحدد فيها الكفايات التي يجب أن تتوافر في إعداد المعلم وحددها في ثلاثة جوانب وهي :

١- الجوانب الأكاديمية ، وتضم ١٢كافية .

٢- الجوانب المهنية ، وتضم ٤ كفايات.

٣- الجوانب الثقافية ، وتضم ٨ كفايات [١٢ ، ص ص ١١٥-٥١٧].

دراسة زعابي حسين عن "برنامج للتدريب أثناء الخدمة لمدرسات التربية الفنية العاملات في مدارس التعليم الخاص." وهدف هذا البرنامج إلى الآتي :

١- وضع برنامج للتدريب أثناء الخدمة لمعلمات المرحلة الابتدائية ، وذلك لتعريفهن بالمستجدات في مادة التربية الفنية بوصفها مادة تخصصية .

٢- رفع الكفاءة الأكاديمية والمهنية والثقافية للمعلمات بعد دراستهن لهذا البرنامج المقترح على العناصر التالية :

أ ) اسم البرنامج

ب ) طبيعة البرنامج

جـ) الهدف من البرنامج

د ) الفترة الزمنية

هـ) مقر التنفيذ

و ) المتدربون وعددهم

ز ) القائمون على التدريس

حـ ) القائمون على التنفيذ

ط ) المحتوى العلمي بعد البرنامج

ي ) أساليب التدريس

ك ) أساليب التقويم [١ ، ص ص١-١٥].

دراسة ماجدة مصطفى عن "برنامج مقترح لإعداد معلم التربية الفنية غير المتخصصة في ضوء احتياجات كل من التلاميذ والمعلمين في الميدان." وكان هدف الدراسة هو تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي يسهم في رفع كفاءة خريجي كليات الفنون الجميلة للعمل معلمين للتربية الفنية ، وذلك من خلال التعرف على المشكلات الحالية وجوانب القصور في العملية بالميدان من خلال حاجات كل من التلاميذ والمعلمين.

واشتمل البرنامج المقترح على العناصر التالية :

١- اسم البرنامج

٢- طبيعية البرنامج

٣- أهداف البرنامج

٤- محتوى البرنامج (مواد فنية تخصصية، مواد تربوية ، مواد ثقافية)

٥- الفترة الزمنية للبرنامج

٦- أماكن التنفيذ

٧- طرق واستراتيجيات التدريس

٨- الوسائل التعليمية

٩- شروط الالتحاق

١٠- عدد الدارسين

١١- القائمون بالتدريس

١٢- ميزانية البرنامج

١٣- الأنشطة

١٤- تقويم البرنامج

١٥- التغذية الرجعة للبرنامج

١٦- متابعة الدارسين من البرنامج

١٧- تطوير البرنامج تمهيدا لدورة جديدة

**ومن أهم التوصيات:**

١- الاهتمام بإعداد معلم التربية الفنية غير المتخصص من خلال الدورات التدريبية التي تعمل على رفع مستواه.

٢- الاهتمام بالتعرف على أوجه القصور المرتبطة بأداء المعلمين غير المتخصصين في الميدان من حملة المؤهلات المختلفة الأخرى، ووضع الحلول المناسبة لرفع مستوى أدائهم وذلك من خلال إعداد برامج علمية [١٣ ، ص ص ١٦٧-١٩٦].

وفي دراسة هارلن هوفا Harlan Hoffa عن "المقاييس الوطنية : لماذا ولأي سبب" وتناقش الدراسة المقاييس الوطنية للتربية الفنية وتضمين هذه المقاييس في إعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريب معلمي التربية الفنية أثناء الخدمة.

وبينت الدراسة أن معظم المعلمين بعد التحاقهم بالخدمة لمدة يحتاجون إلى صقل وتدريب أثناء الخدمة ؛ لأن البرامج التي تخرجوا منها قبل الخدمة قد تكون قوية ولكنها تركز على جوانب دون الجوانب الأخرى ؛ فعلى سبيل المثال ، معظم البرامج تركز عل الناحية الإنتاجية ويكون المعلم قويا في هذه الناحية ولكنة قد يكون ضعيف الإعداد في الجوانب الأخرى مثل تاريخ الفن ، والنظريات ، والنقد.

ومن مهمات التدريب أثناء الخدمة في مجال التربية الفنية استخدام المقاييس الوطنية ليتم على ضوئها تحديد الاحتيجات التدريبية ثم تصحيحها عن طريق برامج تقدم في الصيف عن طريق المؤسسات المعنية.

ومن أهم التوصيات في هذا الجانب : عمل اختبارات شاملة لجميع المعلمين كل خمس سنوات ، وبناء على نتائجها يحدد مدى الحاجات للتدريب أثناء الخدمة ، فذلك يعطى إدارة المقاييس والاختبارات بإدارة التعليم التحكم بدرجة معتدلة في التدريب أثناء الخدمة [١٤ ، ص ص ١ ، ١١-١٢].

وفي دراسة كارول Carol عن " التطور المهني في التربية الفنية للوقت الحاضر : مسح لمعلمي التربية الفنية بولاية كانسس ." وهدفت الدراسة إلى تقصي مدى فاعلية نظرية المصدر المعرفي بوصفه أساسا للتربية الفنية DBAE في رفع الأداء المهني لمعلم التربية الفنية قبل الخدمة وأثناءها وأثر ذلك على هؤلاء المعلمين وعلى تطورهم المهني ، وقد تم استفتاء معلمين من ولاية كانسس. وبالإضافة إلى ذلك تم تقصي العلاقة بين الخبرة في التدريس ، والمستوى التعليمي ، والقوة في التدريس. ومن النتائج أنه ليس هناك علاقة بين الخبرة في التدريس ، والمستوى التعليمي ، والقوة في التدريس . ومن النتائج أيضا أن نظرية المصدر

المعرفي كأساس للتربية الفنية DBAE لها تأثير قليل على معلمي التربية الفنية. وهذه النتائج تؤثر في برامج التطوير المهني للمعلمين قبل الخدمة وأثناءها للرفع من كفاءة المعلمين [١٥، ص ١٠١].

دراسة عبد العزيز النجادى عن " كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة ،" وحددت الدراسة الكفايات على النحو التالي:

١- كفايات أكاديمية ، ١٤كفاية

٢- كفايات التخطيط والإعداد ، ١٠ كفايات

٣- كفايات التنفيذ ، ٧ كفايات

٤- كفايات التقويم ، ٩ كفيات

٥- كفايات شخصية وإدارية ، ١٠ كفايات

٦- كفايات ثقافية ، ١٠ كفايات [١٦ ، ص ١٢٣].

وتهدف دراسة طلال محمد عن " الاحتياجات المهنية ودورها في تحسين أداء معلم التربية الفنية في التعليم المتوسط بمنطقة مكة التعليمية" إلى تأصيل الدور المهني لاستمرار تواصل النمو في العملية التعليمية عند معلم التربية الفنية باشتراكه في دورات تدريبية تخصصية لتحسين أدائه في ممارسة مهنة التعليم عن طريق :

١- تحديد احتياجات معلم التربية الفنية .

٢- اقتراح برنامج تدريب لمعلم التربية الفنية أثناء الخدمة .

وقد قسم الباحث الاحتياجات التدريبية لمعلم التربية الفنية إلى ثلاثة أقسام:

١- الاحتياجات المهنية ، المتعلقة بالمعلومات النظرية : ومن أهمها حسب رأى العينة معرفة المصادر المتنوعة لموضوعات التربية الفنية بنسبة ٦١.٨٪ ، وكذلك الاتجاهات الجديدة في تدريس التربية الفنية بنسبة ٥٤،٥٤٪.

٢- الاحتياجات المهنية المتعلقة بالتدريب العلمي : ومن أهمها الحاجة إلى التجريب في مجال التعبير الفني والأشغال الفنية بنسبة ٧٢.٧٪. وكذلك استخدام الخامات المستهلكة والبيئية بنسبة ٦٥.٤٪ وإعداد وسائل تعليم جديدة في التربية الفنية بنسبة ٥٤.٥٪.

٣- الاحتياجات المهنية المتعلقة بمجال التربية وعلم النفس : ومن أهمها معرفة دور نظريات التعليم في مجال التربية الفنية. وكذلك النمو والفروق الفردية في التعبير الفني بنسبة ٥٦.٣٦٪ ، ومعرفة علاقة النظريات التربوية والنفسية بالتربية الفنية بنسبة ٥٢.٧٢٪.

واقترح الباحث برنامجا للتدريب ، يتضمن العناصر التالية :

١- بناء البرنامج

٢- مدة البرنامج

ومن أهم التوصيات :

١- إجراء دراسات للتأكد من فاعلية البرنامج المقترح في هذه الدراسة .

٢- عقد دورات تدريبية اعتمادا على البرامج التي تبنى في ضوء الاحتياجات المهنية لمعلمي التربية الفنية [١٧ ، ص ص ١٠٠ ، ١٩١-٢٢٧].

## التعليق على الدراسات السابقة

في ضوء ما تم عرضه من الدراسات السابقة ، يمكن استنتاج ما يلي :

١- أن جميع الدراسات لها علاقة بمجال تدريب المعلم أثناء الخدمة ، فمنها ما يناقش التدريب بشكل عام ومنها ما له علاقة بالتدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الفنية.

٢- بعض الدراسات لها علاقة بالكفايات اللازمة للمعلم ويمكن الاستفادة منها في تحديد الحاجات.

٣- ضرورة معرفة الحاجات المهنية للمعلمين والتدريب أثناء الخدمة ، وعقد الدورات التدريبية لهم أثناء الخدمة .

٤- بناء البرامج بناء على حاجات التدريبية للمعلمين .

٥- ضرورة استفتاء المعلمين في تحديد الحاجات التدريبية ، وتخطيط البرامج المناسبة لها.

## أسئلة الدراسة

١- ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في الجانب الأكاديمي؟

٢- ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في الجانب المهني؟

٣- ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في جانب التقويم؟

٤- هل تختلف الحاجات التدريبية لمعلمي بالتربية الفنية بالمرحلة المتوسطة باختلاف : (أ) المؤهل التعليمي؟ (ب) سنوات الخبرة؟

## اجراءات الدراسة

### مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة وعددهم ١٢٠ معلما.

### عينة الدراسة

عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة نفسه، حيث قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على جميع المعلمين بواسطة مراكز الإشراف التربوي التابعة لوزارة المعارف وقد استرد منها ٨٦ استبانة ، أي ما نسبته ٦٦.١٥٪.

**أداة الدراسة**

كان الهدف من هذه الدراسة ، كما أسلف الباحث ، هو تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. ولتحقيق هذا الهدف قام بتطوير استبانة ، اعتمد في تحديد محتوياتها على العناصر والمحاور التي توصل إليها النجادي في دراسته عن كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة [١٦ ، ص ص ١٢٦-١٢٨]. فأعد استبانة كانت مكونة من أربعين فقرة موزعة على النحو التالي:

١- حاجات أكاديمية، وتضم ١٤ حاجة

٢- حاجات مهنية، وتضم ١٧ حاجة

٣- حاجات التقويم، وتضم ١٩ حاجات

بالإضافة إلى معلومات عامة أو شخصية تشمل:

١- المؤهل التلعيمي

٢- سنوات الخبرة

وتم تحديد هذه البيانات بناء على مراجعة الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع وبناء على سؤال المشرفين التربويين لمادة التربية الفنية، وكذلك الزيارات التي يقوم بها الباحث للمدارس أثناء الإشراف الميداني على طلاب التربية الميدانية، فقد لا حظ مدى حاجة المعلمين للتدريب أثناء الخدمة.

وللإجابة عن العبارات الواردة في أداة الدراسة ، جرى اعتماد سلم الإجابة الخماسي الذي يترواح بين :

| كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | قليلة | معدومة |
|---|---|---|---|---|
| ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |

لمدى حاجة المعلم إلى التدرب.

**صدق الاستبانة**

لضمان صدق الاستبانة قام الباحث بتوزيعها على تسعة أعضاء من هيئة التدريس من قسم المناهج وطرق التدريس ، وكذلك على سبعة أعضاء من هيئة التدريس من قسم التربية الفنية وجميعهم من كلية التربية بجامعة الملك سعود ، ولقد أبدوا ملاحظات واقتراحات مهمة أخذ بها الباحث.

**ثبات الاستبانة**

قام الباحث بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لجميع المحاور الثلاثة للاستبانة ، وكانت درجة ألفا تساوي ٠.٩٦ وهذه الدرجة عالية جدا يمكن الوثوق بها .

**المعالجة الإحصائية**

١- المتوسطات الحسابية مرتبة بشكل تنازلي للإشارة إلى مدى الحاجة للتدريب ، وذلك حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢- تحليل التباين الأحادي لاستكشاف أثر المؤهل التعليمي ، ونوع المؤهل وسنوات الخبرة ، في تفاوت الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

٣- معامل الارتباط لحساب الصدق والثبات.

**نتائج الدراسة**

**أولا :** نتائج الإجابة عن السؤال الأول (ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة فيما يتعلق بالجانب الأكاديمي؟) مصنفة حسب مدى الحاجة للتدريب على كل حاجة من الحاجات (جدول رقم ١).

**جدول رقم ١. الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية المتعلقة بالجانب الأكاديمي مصنفة حسب مدى الحاجة للتدرب عليها**

| م | الحاجات التدريبية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| | **أولا: الأكاديمية** | | |
| ١ | أن يكون على فهم ودراية بفنون الأطفال ومراحل نموها | ٤.٠٧ | ١.١٩ |
| ٢ | الإلمام بالمادة العلمية التي يدرسها إلماما تاما | ٤.٠١ | ١.٢٢ |
| ٣ | تحليل فنون الأطفال | ٣.٩٤ | ١.٠٩ |
| ٤ | التمكن من استخدام خامات وأدوات التشكيل بتقنية عالية | ٣.٨٧ | ١.١٦ |
| ٥ | تذوق الفن ونقده خاصة في الفن التشكيلي | ٣.٨٥ | ١.١٣ |
| ٦ | توجيه فنون الأطفال | ٣.٨٥ | ١.١٢ |
| ٧ | ممارسة الفن التشكيلي في أكثر من مجال من مجالاته | ٣.٨٣ | ١.١٨ |
| ٨ | معرفة تاريخ الفن | ٣.٧٨ | ١.١٧ |
| ٩ | فهم فلسفة الفن وعلم الجمال | ٣.٧١ | ١.٠٠ |
| ١٠ | نقد فنون الأطفال | ٣.٦٩ | ١.١٤ |
| ١١ | معرفة أساليب التشكيل والمدارس الفنية المختلفة وأهم الفنانين الذين ينتمون إليها | ٣.٥١ | ١.١٧ |
| ١٢ | إصدار الأحكام الجمالية | ٣.٥١ | ٠.٩٧ |
| ١٣ | التحدث باللغة التشكيلية حسب قواعدها ومصطلحاتها وقيمها الجمالية. | ٣.٣٦ | ١.٠٩ |
| ١٤ | توصيل أفكاره التشكيلية بأكثر من أسلوب للجمهور المتنوع الثقافة والاتجاهات | ٣.١٦ | ١.١٠ |

**ثانيا** : نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ( ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة فيما يتعلق بالجانب المهني؟ ) مصنفة حسب مدى الحاجة للتدريب على كل حاجة من الحاجات (جدول رقم ٢).

**جدول رقم ٢ . الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية المتعلقة بالجانب المهني مصنفة حسب مدى الحاجة للتدرب عليها**

| م | الحاجات التدريبية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| | **ثانيا: المهنية** | | |
| | **أ- التخطيط والإعداد** | | |
| ١ | القدرة على مراعاة الفروق الفردية | ٣.٩٠ | ١.٢٩ |
| ٢ | القدرة على التخطيط السنوى فى التربية الفنية | ٣.٧٩ | ١.٢٤ |
| ٣ | القدرة على توظيف الأدوات والأجهزة والوسائل السمعية والبصرية المختلفة فى إطار الموقف التعليمى بشكل ييسر الأسلوب العلمى فى توصيل المعلومات | ٣.٧٧ | ١.٢٢ |
| ٤ | القدرة على التخطيط الفصلى فى التربية الفنية | ٣.٧٠ | ١.٣٠ |
| ٥ | القدرة على تصنيف الأهداف التعليمية التى يخطط لتدريسها إلى أهداف معرفية ، ووجدانية ، ونفسية – حركية | ٣.٦٨ | ١.٢٨ |
| ٦ | توصيل أفكار للآخرين وإتقان وسائل الاتصال المتعددة | ٣.٦٧ | ١.١٩ |
| ٧ | القدرة على التخطيط للدروس اليومية فى التربية الفنية | ٣.٦٧ | ١.٣٣ |
| ٨ | القدرة على التخطيط للوحدات التدريسية فى مجالات التربية الفنية | ٣.٦١ | ١.١٦ |
| ٩ | القدرة على صياغة الأهداف التعليمية التى يخطط لتدريسها صياغة سلوكية (وفق ما يستطيع التلاميذ أداءه بعد الانتهاء من الدرس) | ٣.٥٦ | ١.٢٢ |
| ١٠ | تنظيم الموقف التعليمى فى ضوء الأهداف المحددة | ٣.٤٦ | ١.٠٩ |
| ١١ | القدرة على التحضير الكتابى للدروس | ٣.٣٨ | ١.٣٥ |
| | **ب – التنفيذ** | | |
| ١ | استخدام طرق وإجراءات تساعد على المحافظة على سلامة التلميذ أثناء القيام بتنفيذ الدروس | ٣.٨٢ | ١.٣٩ |
| ٢ | تجريب الخامات وتجهيزها | ٣.٨٦ | ١.٣٠ |
| ٣ | تنظيم العمل الفردى والجماعى فى إطار دروس التربية الفنية بشكل ييسر التفاعل والتعاون البناء فيما بين التلاميذ | ٣.٨٢ | ١.٣٠ |
| ٤ | معرفة خصائص تلاميذ المرحلة المتوسطة وطرق تفكيرهم وتعلمهم ويربط بينها وبين الحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية التى تناسب تلك الحقائق | ٣.٧٨ | ١.١٥ |
| ٥ | حفز التلاميذ للمشاركة فى الدرس | ٣.٧٤ | ١.٣٢ |
| ٦ | تجريب الأدوات والتأكد من صلاحيتها | ٣.٦٩ | ١.٣٤ |
| ٧ | توفير بيئة مناسبة للدرس | ٣.٦٧ | ١.١٩ |

**ثالثا**: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث (ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة فيما يتعلق بجانب التقويم؟) مصنفة حسب مدى الحاجة للتدريب على كل حاجة من الحاجات (جدول رقم ٣).

**جدول رقم ٣. الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية المتعلقة بجانب التقويم مصنفة حسب مدى الحاجة للتدرب عليها**

| م | الحاجات التدريبية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| | **ثالثا: التقويم** | | |
| ١ | الإفادة من التقويم لمعرفة ميول التلاميذ الفنية المختلفة | ٣.٨٤ | ١.٢٠ |
| ٢ | الإفادة من نتائج التقويم في بناء خطط ودروس تعالج مشاكل الطلاب الفنية والتشكيلية المختلفة | ٣.٨٤ | ١.٢٠ |
| ٣ | الإفادة من التقويم لتحديد مواطن الضعف عند التلاميذ | ٣.٨١ | ١.٣٠ |
| ٤ | توجيه خبرات التلاميذ وتنميتها | ٣.٨٠ | ١.٢١ |
| ٥ | توظيف نتائج التقويم لتعديل طرق التدريس | ٣.٦٦ | ١.١٥ |
| ٦ | استخدام أساليب التقويم المختلفة (امتحانات، تحليل الأعمال، وفق الأهداف .. إلخ) | ٣.٦٤ | ١.١١ |
| ٧ | تحليل النتائج وتصنيفها حسب مستوياتها الفنية والتشكيلية | ٣.٦٠ | ١.١٩ |
| ٨ | التقويم الذاتي لممارساته التعليمية بغية تعديلها وتقويمها (بما يخدم الأهداف التعليمية والتلميذ) | ٣.٥٦ | ١.١٠ |
| ٩ | تقويم أعمال التلاميذ حسب مستوياتها الفنية والتشكيلية | ٣.٤٣ | ١.١٩ |

**رابعا**: نتائج الإجابة عن السؤال الرابع (هل تختلف الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة باختلاف:

١- المؤهل التعليمي ؟

٢- سنوات الخبرة؟

جدول رقم ٤. تحليل التباين للكشف عن مدى تأثير المؤهل التعليمي على الحاجات التدريبية

| الحاجات التدريبية | مصـــدر التبيان | درجات الحرية | مجموعات مربعات التبيان | متوسط مربعات التبيان | قيمة ((ف)) | مستوى الدلالة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١- حاجات أكاديمية | بين المجموعات | ٣ | ١٧٣٢.٩ | ٥٧٧.٦ | ٣.٨٦ | ٠.٠١٢ | غير دالة |
| ٢-حاجات مهنية | | | | | | | |
| أ) التخطيط والإعداد | بين المجموعات | ٣ | ١٢٩١.٠٣ | ٤٣٠.٣ | ٣.٠٤ | ٠.٠٣٣ | غير دالة |
| ب) التنفيذ | بين المجموعات | ٣ | ٥٢٠.٨ | ١٧٣.٦ | ٢.٦٤ | ٠.٠٥٥ | غيردالة |
| ٣- حاجات التقويم | بين المجموعات | ٣ | ٩٤٣.٤ | ٣١٤.٤ | ٤.١٣ | ٠.٠٠٨ | دالة |

يتبين من جدول رقم ٤ أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للحاجات الأكاديمية والمهنية ، ولكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بجانب التقويم.

جدول رقم ٥. تحليل التباين للكشف عن مدى تأثير سنوات الخبرة على الحاجات التدريبية

| الحاجات التدريبية | مصـــدر التبيان | درجات الحرية | مجموعات مربعات التبيان | متوسط مربعات التبيان | قيمة ((ف)) | مستوى الدلالة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١- حاجات أكاديمية | بين المجموعات | ٢ | ١٤٠٧.٦ | ٧٠٣.٨ | ٤.٦٩ | ٠.٠١١ | دالة |
| ٢-حاجات مهنية | | | | | | | |
| أ) التخطيط والإعداد | بين المجموعات | ٢ | ١٢١٣.٧ | ٦٠٦.٨ | ٤.٣٥ | ٠.٠١٥ | دالة |
| ب) التنفيذ | بين المجموعات | ٢ | ٤٠٠.٤ | ٢٠٠.٢ | ٣.٠٣ | ٠.٠٥٣ | غيردالة |
| ٣- حاجات التقويم | بين المجموعات | ٢ | ٣٣٣.٩ | ١٦٦.٩ | ٢.٠٣ | ٠.١٣٦ | غير دالة |

يتضح من جدول ٥ أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بالنسبة للحاجات الأكاديمية ولحاجات التخطيط والإعداد من الجانب المهني. وأنه ليس هناك فروق ذات إحصائية في الجوانب الأخرى.

## مناقشة النتائج وتفسيرها

كان هدف الدراسة تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة من خلال الإجابة عن أربعة أسئلة تناولتها الدراسة، وفيما يلي يناقش الباحث النتائج حسب إجابات أفراد العينة عن كل سؤال من أسئلة الدراسة .

**١-السؤال الأول**

ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في الجانب الأكاديمي؟

بالرجوع إلى جدول رقم ١ يتضح أن هناك نوعا من الاتفاق الكبير في تحديد مدى الحاجة التدريبية لأكثر من ٥٠٪ من الحاجات، حيث تقاربت النسب المئوية في تحديد مدى الحاجة للتدريب عليها.

وفيما يلي بعض الاحتياجات التدريبية التي نالت اهتماما كبيرا من قبل المعلمين.

١- الحاجة رقم (١٠) أن يكون (المعلم) على فهم ودراية بفنون الأطفال ومراحل نموها: فمما لا شك فيه أن التعامل مع رسوم الأطفال وإنتاجهم الفني يحتاج إلى فهم ودراية برسوم الأطفال، ومعرفة بأهم الخصائص التي تظهر في التعبيرات لها أهمية كبرى في بناء شخياتهم، وتأكيد قدراتهم على التفكير، وتنمية القدرة الابتكارية لدى كل واحد منهم. لذلك حاجة المعلمين كبيرة لتجديد معلوماتهم في هذا الجانب، وقد يعزى هذا إلى عدم حصولهم على التأهيل الكافي أثناء إعدادهم قبل الخدمة . لذلك يرى معلمو التربية الفنية أنهم بحاجة للتدريب على هذه المهارة أثناء الخدمة حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ ٤.٠٧.

٢- الحاجة رقم (٢) الإلمام بالمادة العلمية التي يدرسها إلماما تاما . فقد بلغ المتوسط الحسابي لحاجة التدريب عليها ٤.٠١ ، وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود منهج واضح يتعامل معه المعلم، أو عدم توافر منهج مكتوب على شكل كتاب مرجعي يمكن أن يرجع

له المعلم للاستزادة من المادة العلمية ، وتنمية نفسه أكاديميا. لذلك يشعر المعلمون بحاجتهم للنمو الاكاديمي في مجال التخصص.

٣- الحاجة رقم (٣) تحليل فنون الأطفال ، حيث بلغ متوسط الحاجة للتدريب عليها ٣.٩٤. وقد يعزى ذلك لأهمية تحليل فنون الأطفال للمعلم لكي لا ((يفسر إنتاج الأطفال الشكلي تفسيرا خاطئا ، فيقيم توجيهه للإطفال في ضوء الحقائق التي اكتشفت ، ومن ثم يكنه أن يوجه أطفاله التوجيه التربوي والفني الصحيح)) [٦ ، ص ص ١٤-١٥]. لذلك يرى المعلم أن حاجته كبيرة للتدريب على هذه المهارة.

ثم بالنظر إلى جدول رقم ١ يرى الباحث أن الحاجات ذات الأرقام (٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢) بلغ أكبر متوسط حسابي بينهما ٣.٨٧. وأقل متوسط حسابي ٣.٥١ ، وهذا يدل عل أن هذه المتوسطات وقعت بين درجة كبيرة ودرجة متوسطة وهي أقرب إلى كبيرة منها إلى متوسطة ، حيث نالت هذه الحاجات التدريبية متوسطات عالية في تحديد مدى الحاجة لها ، وأنها مهمة بالنسبة لغيرها من الحاجات التي حصلت على متوسطات أقل منها مثل حاجة رقم (١٣) وحاجة رقم (١٤).

**السؤال الثاني**

ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في الجانب المهني ١- التخطيط والإعداد. ٢- التنفيذ؟

**التخطيط والإعداد**

يتحضح من جدول رقم ٢ أن الحاجة رقم (١) القدرة على مراعاة الفروق الفردية حصلت على أعلى متوسط ٣.٩٠ ، وهذا يدل على ضرورة مراعاة الفروق الفردية في تعليم التربية الفنية ، نظرا لأن ((بين الأطفال فروق فردية ، من الناحيتين الجسمانية والعقلية ... وترجع هذه الاختلافات إلى عاملين :

أولا : إلى اختلاف تكوينهم كأجنة ، ثانيا : إلى أثر البيئة وعواملها الكثيرة بينهم... وأن لكل طفل قدرا من الذكاء يختلف عن الأطفال الآخرين [١٨ ، ص ١٨] ويدل على أهمية هذه الحاجة بالنسبة للمعلمين للتدريب عليها.

يتبين أيضا من جدول رقم ٢ أن الحاجة رقم (٢) القدرة على التخطيط السنوي في التربية الفنية حصلت على متوسط وقدره ٣.٧٩ ، ويعزى وجود هذه الحاجة لدى المعلمين وضرورة التدريب عليها إلى أن إعدادهم قبل الخدمة من خلال برامج الكليات غير كاف في هذا الجانب ، حيث يدرسون مقررا واحدا فقط في طرق التدريس ، ويأتي التخطيط والإعداد ضمن هذا المقرر. وايضا يرجع لأهمية التخطيط السنوي في التربية الفنية حيث يمثل (( خطة بعيدة المدى ، تظهر مادة المنهج ، وتوزيعها على العام الدراسي ، بحيث يتبين الأهداف العامة للموضوع ، ومحتوى المادة للمنهاج ( معارف ومهارات واتجاهات) والأساليب والوسائل ، والأنشطة المقترحة لتحقيق الأهداف ، ووسائل التقويم المقترحة... لهذا تشكل الخطة السنوية للمعلم المعيار الذي يقيس مدى تحقيق أهدافه ، كما تحدد له أين يقف من المنهاج بالضبط)) [١٩ ، ص١٣١].

وبالرجوع لجدول رقم ٢ يلاحظ الباحث أن الحاجة رقم (٢) ، تجريب الخامات وتجهيزها ، حصلت على متوسط حسابي بلغ ٣.٨٦ وهذا فيه دلالة على حاجة المعلمين للوقوف على المستجدات في هذا المجال ، والالتحاق بورش عمل تهتم بهذا الجانب . وتساعد المعلمين على العلم وتطبيق ما استجد في مجال الخامات وتجريبها لفائدة تدريس مادة التربية الفنية بما يعود على الطلاب بالفائدة الكبيرة في المجال التطبيقي (العملي) للمادة ، وأيضا الحاجة رقم (٣) حصلت عل متوسط ٣.٨٢ مما يدل على أهميتها لكبر متوسطها الحسابي.

وبالرجوع إلى جدول رقم ٢ يلاحظ أن جميع الحاجات التدريبية ذوات الأرقام (٤ ، و٥ ، و٦ ، و٧) تقع بين درجتي (كبيرة) و (متوسطة) ، أي بين الدرجتين ٣.٧٨

و ٣.٦٧ لأن قيمة المتوسط الحسابي لكل حاجة تساوي أكثر من ٣.٦٧ درجة ، ولكنها في الوقت نفسه أقل من ٤ درجات ، وهذا فيه دلالة على أن مدى حاجة المعلم للتدرب على هذه المهارات كبير.

**السؤال الثالث**

ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في جانب التقويم؟

يتضح من جدول رقم ٣ أن الحاجة رقم (١) الإفادة من التقويم لمعرفة ميول التلاميذ الفنية المختلفة ، ورقم (٢) الإفادة من نتائج التقويم في بناء خطط ودروس تعالج مشكلات الطلاب الفنية والتشكيلية المختلفة ، ورقم (٣) الإفادة من التقويم لتحديد مواطن الضعف عند التلاميذ ، ورقم (٤) توجيه خبرات التلاميذ وتنميتها ، حصلت على متوسطات متقربة ، بين ٣.٨٤و٣.٨٠. ونظرا لأن المتوسط الحسابي أقرب إلى كبيرة منه إلى متوسطة حسب السلم الخماسي ، فإن هذه الحاجات مهمة بالنسبة لمعلم التربية الفنية للتدريب عليها. ويعزى ذلك إلى أهمية التقويم حيث من خلاله يمكن معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج . وكذلك تشخيص نقاط القوة والضعف في أعمال الطلبة الفنية بهدف تحسينها ، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة.

وبالنسبة للحاجات ذات الأرقام (٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩) في جدول رقم ٣ ، لاحظ الباحث أن هذه الحاجات التدريبية تقع بين الدرجتين كبيرة ومتوسطة ، حيث بلغت متوسطاتها بين ٣.٦٦و ٣.٤٣. فقيمة المتوسط الحسابي لكل حاجة يساوي ٣ درجات ويزيد ولكنها بطبيعة الحال أقل من ٤ درجات ، وهذا فيه دلالة على أن معلمي التربية الفنية في حاجة لمثل هذه المهارات للتدرب عليها.

**السؤال الرابع**

هل تختلف الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة باختلاف المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة؟

بالنظر إلى جدول رقم ٤ يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للحاجات الأكاديمية والحاجات المهنية (أ، ب)، وهذا فيه دلالة على أن هناك نسبة عالية من الاتفاق بين أفراد العينة بالرغم من اختلاف مؤهلاتهم، وأن جميع الحاجات المدرجة ضمن الحاجات الأكاديمية والمهنية (أ، ب) ضرورية لمعلم التربية الفنية للتدريب عليها. ولكن وجد هناك اختلاف في وجهات نظر أفراد العينة بالنسبة لجانب التقويم، وهذا الاختلاف لصالح الحاصلين على دبلوم في التربية الفنية من معهد التربية الفنية (سابقا) حيث يكونون أكثر تأهيلا وتعمقا في هذا الجانب من البرامج التي يتخرج فيها طلاب البكالوريوس.

وبالنظر إلى جدول رقم ٥ يتبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الجانب الأكاديمي والجانب المهني (أ) لصالح من لهم ١٠ سنوات فأكثر في الخدمة، من زملائهم الذين لهم أقل من ٥ سنوات. وهذا شيء طبيعي، فمن لهم سنوات طويلة في الخدمة يحتاجون إلى إعادة تأهيل وتدريب أثناء الخدمة ممن هم حديثو التخرج بالنسبة لهم.

وبالنسبة للجانب المهني (ب) وجانب التقويم لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة بالرغم من تفاوت سنوات الخبرة بينهم لشعورهم بالحاجة إلى النمو في جميع الجوانب، والتقويم أحد هذه الجوانب.

## الخلاصة

من الممكن إيجاز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فيما يلي:

١- يوجد اتفاق بين أفراد العينة في تحديد مدى الحاجة لأكثر من ٥٠٪ من الحاجات التدريبية لمعلم التربية الفنية للتدرب عليها.

٢- يوجد أتفاق بين أفراد العينة على أن معظم الحاجات التدريبية مهمة وأساسية لمعلم التربية الفنية للتدريب عليها.

٣- جميع الحاجات التدريبية حصلت على درجات متوسط حسابي بين ٤.٠٧ و٣.٥٠ درجة ما عدا القليل الذي حصل عل درجات متوسط حسابي بين ٣.٥٠ و ٣.٣٦ .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لتأثير المؤهل التعليمي على الحاجات التدريبية بالنسبة للجانب الأكاديمي والجانب المهني (أ، ب)، وتوجد فورق ذات دلالة إحصائية في جانب التقويم.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لتأثير سنوات الخبرة على الحاجات التدريبية في جانب الحاجات الأكاديمية والحاجات المهنية (أ)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب المهني (ب) وجانب التقويم.

## التوصيات

بناء على الدراسات السابقة، وحرصا على تطوير التربية عامة والتربية الفنية خاصة، يرى الباحث ضرورة التوصية بما يلي:

١- تنظيم برامج تدريب لمعلمي التربية الفنية حول ما تضمنته قوائم الحاجات التدريبية الأكاديمية والمهنية والتقويم من موضوعات، حيث إنها تعبر عن احتياجات معلمي التربية الفنية الفعلية من التدريب.

٢- ضرورة أن يكون تدريب معلمي التربية الفنية أثناء الخدمة عملية مستمرة بحيث يتعرف المعلمون على كل ما هو جديد في المجالات التربوية والفنية وفي المجال الأكاديمي، والمهني والتقويم.

٣- ينبغي تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات التربية لتحقيق التوازن بين ما يدرس في الكليات وما يحتاجه المعلمون في المجال الأكاديمي والمهني والتقويم في الميدان.

## الملاحـــق

سعادة / معلم التربية الفنية المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

سوف أقوم بإذن الله بإعداد دراسة عن "الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة." أضع بين أيديكم هذه الاستبانة للاطلاع والإجابة عنها مشكورا، وذلك بوضع علامة ( ✔ ) في المكان الذي يعبر عن رأيكم . وبعد الانتهاء منها أرجو مشكورا إعادتها إلى مركز الإشراف الذي تتبع له مدرستكم، وذلك خلال أسبوع من تسلمكم لها.

مع الشكر الجزيل لتعاونكم ، ، ،

أخوكم /

**د. عبد العزيز بن راشد النجادي**

جامعة الملك سعود ـ كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

## معلومات شخصية

**ضع علام ( ✔ ) داخل القوس المناسب:**

**١- العمر**

أقل من ٣٠ عاما ( )

من ٣١-٣٩عاما ( )

من ٤٠-٤٩عاما ( )

٥٠عاما فما فوق ( )

**٢- المؤهل**

ما جستير ( )

بكالوريوس تربوي قسم التربية الفنية ( )

بكالوريوس كلية المعلمين (قسم التربية الفنية) ( )

دبلوم معهد التربية الفنية ( )

طالب خريج من قسم التربية الفنية (ملتحق بالتدريب الميداني) ( )

طالب في السنة النهائية من قسم التربية الفنية (متبقي التربية الميدانية) ( )

**٣- الخبرة في تدريس مادة التربية الفنية**

من صفر إلى ٥سنوات ( )

من ٦-١٠سنوات ( )

من ١١-١٥سنة ( )

أكثر من ١٥سنة ( )

**أولا: الأكاديمية**

| م | الحاجات التدريبية | مدى الحاجة إلى التدريب | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | قليلة | معدومة |
| ١ | فهم فلسفة الفن وعلم الجمال | | | | | |
| ٢ | معرفة تاريخ الفن | | | | | |
| ٣ | معرفة أساليب التشكيل ولمدارس الفنية المختلفة وأهم الفنانين الذين ينتمون إليها | | | | | |
| ٤ | تذوق الفن ونقده خاصة في الفن التشكيلي | | | | | |
| ٥ | إصدار الأحكام الجمالية | | | | | |
| ٦ | ممارسة الفن التشكيلي في أكثر من مجال من مجالاته | | | | | |
| ٧ | التمكن من استخدام خامات وأدوات التشكيل بتقنية عالية | | | | | |
| ٨ | التحدث باللغة التشكيلية حسب قواعدها ومصطلحاتها وقيمها الجمالية | | | | | |
| ٩ | توصيل أفكاره التشكيلية بأكثر من اسلوب للجمهور المتنموع الثقافة والاتجاهات | | | | | |
| ١٠ | أن يكون على فهم ودراية بفنون الأطفال ومراحل نموها | | | | | |
| ١١ | تحليل فنون الأطفال | | | | | |
| ١٢ | نقد فنون الأطفال | | | | | |
| ١٣ | توجيه فنون الأطفال | | | | | |
| ١٤ | الإلمام بالمادة العلمية التي يدرسها إلماما تاما | | | | | |

**ثانيا: مهنية**

| م | الحاجات التدريبية | مدى الحاجة إلى التدريب | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبير جدا | كبيرة | متوسطة | قليلة | معدومة |
| | **أ- التخطيط والإعداد** | | | | | |
| ١ | تنظيم الموقف التعليمى فى ضوء الأهداف المحدودة | | | | | |
| ٢ | القدرة على مراعاة الفروق الفردية | | | | | |
| ٣ | القدرة على التخطيط السنوى فى التربية الفنية | | | | | |
| ٤ | القدرة على التخطيط الفصلى فى التربية الفنية | | | | | |
| ٥ | القدرة على التخطيط للوحدات التدريسية فى مجالات التربية الفنية | | | | | |
| ٦ | القدرة على التخطيط للدروس اليومية فى التربية الفنية | | | | | |
| ٧ | القدرة على التحضير الكتابى للدروس | | | | | |
| ٨ | القدرة على تصنيف الأهداف التعليمية التى يخطط لتدريسها إلى أهداف معرفية ، ووجدانية ، ونفسية حركية | | | | | |
| ٩ | القدرة على صياغة الأهداف التعليمية التى يخطط لتدريسها صياغة سلوكية (وفق ما يستطيع التلاميذ أداءه بعد الانتهاء من الدرس) | | | | | |
| ١٠ | القدرة على توظيف الأدوات والأجهزة والوسائل السمعية والبصرية المختلفة فى إطار الموقف التعليمى بشكل ييسر الأسلوب العلمى فى توصيل المعلومات | | | | | |
| | **ب-التنفيذ** | | | | | |
| ١ | توفير بيئة مناسبة للدرس | | | | | |
| ٢ | حفز التلاميذ للمشاركة فى الدرس | | | | | |
| ٣ | تجريب الخامات وتجهيزها | | | | | |
| ٤ | تجريب الأدوات والتأكد من صلاحيتها | | | | | |
| ٥ | استخدام طرق وإجراءات تساعد على المحافظة على سلامة التلميذ أثناء القيام بتنفيذ الدروس | | | | | |
| ٦ | تنظيم العمل الفردى والجماعى فى إطار دروس التربية الفنية بشكل ييسر التفاعل والتعاون البناء فيما بين التلاميذ | | | | | |
| ٧ | معرفة خصائص تلاميذ المرحلة المتوسطة وطرق تفكيرهم وتعلمهم ويربط بينها وبين الحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية التي تناسب تلك الحقائق | | | | | |

ثالثا: التقويم

| م | الحاجات التدريبية | مدى الحاجة إلى التدريب | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | قليلة | معدومة |
| ١ | استخدام أساليب التقويم المختلفة (امتحانات ، تحليل الأعمال ، وفق الأهداف .. إلخ) | | | | | |
| ٢ | تقويم أعمال التلاميذ باساليب سليمة (التقويم القبلي ، والمرحلي ، والنهائي) | | | | | |
| ٣ | تحليل النتائج ويضنفها حسب مستوياتها الفنية والتشكيلية | | | | | |
| ٤ | توجيه خبرات التلاميذ وتنميتها | | | | | |
| ٥ | توظيف نتائج التقويم لتعديل طرق الترديس | | | | | |
| ٦ | توظيف نتائج التقويم لتحديد مواطن الضعف عند التلاميذ | | | | | |
| ٧ | الإفادة من التقويم لمعرفة ميول التلاميذ الفنية المختلفة | | | | | |
| ٨ | الإفادة من نتائج التقويم في بناء خطط ودروس تعالج مشاكل الطلاب الفنية والتشكيلية المختلفة | | | | | |
| ٩ | التقويم الذاتي لممارسة التعليمية بغية تعديلها وتقويمها (بما يخدم الأهداف التعليمية والتلميذ) | | | | | |

**جدول رقم م-١. التكرارات والنسب المئوية لتصور المعلمين للحاجات التدريبية والمتوسطات لأهم الحاجات التدريبية لمعلم التربية الفنية**

| م | الحاجات التدريبية أولا: أكاديمية | كبيرة جدا | | كبيرة | | متوسطة | | قليلة | | معدومة | | بدون إجابة | | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | |
| ١ | فهم فلسفة الفن وعلم الجمال | ٢٠ | ٢١.٣ | ٣٣ | ٣٥.١ | ٢٦ | ٢٧.٧ | ٥ | ٥.٣ | ٣ | ٣.٢ | ٧ | ٧.٤ | ٣.٧١ |
| ٢ | معرفة تاريخ الفن | ٢٧ | ٢٨.٧ | ٢٧ | ٢٨.٧ | ١٥ | ١٦ | ٩ | ٩.٦ | ٤ | ٤.٣ | ١٢ | ١٢.٨ | ٣.٧٨ |
| ٣ | معرفة أساليب التشكيل والمدارس الفنية المختلفة وأهم الفنانين الذين ينتمون إليها | ٨ | ٨.٥ | ٢٠ | ٢١.٣ | ٢٦ | ٢٧.٧ | ٢٣ | ٢٤.٥ | ١٢ | ١٢.٨ | ٥ | ٥.٣ | ٣.٥١ |
| ٤ | تذوق الفن ونقده خاصة في الفن التشكيلي | ٣٣ | ٣٥.١ | ٢٣ | ٢٤.٥ | ٢١ | ٢٢.٣ | ٨ | ٨.٥ | ٣ | ٣.٢ | ٦ | ٦.٤ | ٣.٨٥ |
| ٥ | إصدار الأحكام الجمالية | ١٠ | ١٠.٦ | ٣٨ | ٤٠.٤ | ٢٠ | ٢١.٣ | ١٢ | ١٢.٨ | ٢ | ٢.١ | ١٢ | ١٢.٨ | ٣.٥١ |
| ٦ | ممارسة الفن التشكيلي في أكثر من مجال من مجالاته | ٣٠ | ٣١.٩ | ٣٢ | ٣٤ | ١٢ | ١٢.٨ | ٩ | ٩.٦ | ٥ | ٥.٣ | ٦ | ٦.٤ | ٣.٨٣ |
| ٧ | التمكن من استخدام خامات وأدوات التشكيل بتقنية عالية | ٢٩ | ٣٠.٩ | ٣١ | ٣٣ | ١٤ | ١٤.٩ | ٤ | ٤.٣ | ٦ | ٦.٤ | ١٠ | ١٠.٦ | ٣.٧٨ |
| ٨ | التحدث باللغة التشكيلية حسب قواعدها ومصطلحاتها وقيمها الجمالية | ١٥ | ١٦ | ٢٦ | ٢٧.٧ | ٢٧ | ٢٨.٧ | ١٨ | ١٩.١ | ٣ | ٣.٢ | ٥ | ٥.٣ | ٣.٣٦ |
| ٩ | توصيل أفكاره التشكيلية بأكثر من اسلوب للجمهور المتنوع الثقافة والاتجاهات | ٢١ | ٢٢.٣ | ٣٢ | ٣٤ | ٢١ | ٢٢.٣ | ١٣ | ١٣.٨ | ٣ | ٣.٢ | ٤ | ٥.٣ | ٣.١٦ |

**تابع جدول رقم م-١**

| م | الحاجات التدريبية أولا: أكاديمية | كبيرة جدا | | كبيرة | | متوسطة | | قليلة | | معدومة | | بدون إجابة | | [illegible] متوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | |
| ١٠ | أن يكون على فهم ودراية بفنون الأطفال ومراحل نموها | ٤٤ | ٤٦.٨ | ٢٢ | ٢٣.٤ | ١١ | ١١.٧ | ٦ | ٦.٤ | ٥ | ٥.٣ | ٦ | ٦.٤ | ٤.٠٧ |
| ١١ | تحليل فنون الأطفال | ٣٣ | ٣٥.١ | ٣١ | ٣٣ | ١٦ | ١٧ | ٥ | ٥.٣ | ٤ | ٣.٤ | ٥ | ٥.٣ | ٣.٩٤ |
| ١٢ | نقد فنون الأطفال | ٢٧ | ٢٨.٧ | ٢٤ | ٢٥.٥ | ٢٦ | ٢٧.٧ | ٧ | ٧.٤ | ٥ | ٣.٥ | ٥ | ٥.٣ | ٣.٦٩ |
| ١٣ | توجيه فنون الأطفال | ٣٣ | ٣٥.١ | ٢٤ | ٢٥.٥ | ٢١ | ٢٢.٣ | ٨ | ٨.٥ | ٣ | ٣.٢ | ٥ | ٥.٣ | ٣.٨٥ |
| ١٤ | الإلمام بالمادة العلمية التي يدرسها إلماما تاما | ٣٩ | ٤١.٥ | ٢٥ | ٢٥.٥ | ٧ | ٧.٤ | ٨ | ٨.٥ | ٥ | ٥.٣ | ٥ | ١١.٧ | ٤.٠١ |

**جدول رقم م-٢. التكرارات والنسب المئوية لتصور المعلمين للحاجات التدريبية والمتوسطات لأهم الحاجات التدريبية لمعلم التربية الفنية**

| م | الحاجات التدريبية ثانيا: مهنية | كبيرة جدا | | كبيرة | | متوسطة | | قليلة | | معدومة | | بدون إجابة | | [illegible] متوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | |
| | أ – التخطيط والإعداد | | | | | | | | | | | | | |
| ١ | تنظيم الموقف التعليمي في ضوء الأهداف المحددة | ٥ | ٥.٣ | ٩ | ٩.٦ | ٢٧ | ٢٨.٧ | ٢٨ | ٢٩.٨ | ١٥ | ١٦ | ١٠ | ١٠.٦ | ٣.٤٦ |
| ٢ | القدرة على مراعاة الفروق الفردية | ٧ | ٧.٤ | ٨ | ٨.٥ | ١٠ | ١٠.٦ | ٢٤ | ٢٥.٥ | ٣٨ | ٤٠.٤ | ٧ | ٥.٤ | ٣.٩٠ |
| ٣ | القدرة على التخطيط السنوي في التربية الفنية | ٧ | ٧.٤ | ٦ | ٦.٤ | ١٩ | ٢٠.٢ | ٢٤ | ٣٣ | ٣٣ | ٣٥.١ | ٥ | ٥.٣ | ٣.٧٩ |
| ٤ | القدرة على التخطيط الفصلي في التربية الفنية | ٩ | ٩.٦ | ٧ | ٧.٤ | ١٤ | ١٤.٩ | ٢٧ | ٢٨.٧ | ٢٩ | ٣٠.٩ | ٨ | ٨.٥ | ٣.٧٠ |

**تابع جدول رقم م-٢**

| م | الحاجات التدريبية ثانيا : مهنية | كبيرة جدا | | كبيرة | | متوسطة | | قليلة | | معدومة | | بدون إجابة | | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | |
| ٥ | القدرة على التخطيط للدروس اليومية في التربية الفنية | ٥ | ٥.٣ | ١١ | ١١.٧ | ١٩ | ٢٠.٢ | ٣١ | ٣٣ | ٢٢ | ٢٣.٤ | ٦ | ٦.٤ | ٣.٦١ |
| ٦ | القدرة على التخطيط للدروس اليومية في التربية الفنية | ٩ | ٩.٦ | ٩ | ٩.٦ | ١٦ | ١٧ | ٣٢ | ٢٤.٥ | ٣٤ | ٣٢ | ٥ | ٥.٣ | ٣.٦٧ |
| ٧ | القدرة على التحضير الكتابي للدروس | ١٠ | ١٠.٦ | ١٥ | ١٦ | ٢٠ | ٢١.٣ | ١٩ | ٢٠.٢ | ٢٥ | ٢٦.٦ | ٥ | ٥.٣ | ٣.٣٨ |
| ٨ | القدرة على تصنيف الأهداف التعليمية التي يخطط لتدريسها إلى أهداف معرفيه، ووجدانية، ونفسية – حركية | ٩ | ٩.٦ | ٨ | ٨.٥ | ١٤ | ١٤.٩ | ٣١ | ٣٣ | ٢٨ | ٢٩.٨ | ٤ | ٤.٣ | ٣.٦٨ |
| ٩ | القدرة على صياغة الأهداف التعليمية التي يخطط لتدريسها صياغة سلوكية (وفق ما يستطيع التلاميذ أداءه بعد الانتهاء من الدرس) | ٦ | ٦.٤ | ١٤ | ١٤.٩ | ١٥ | ١٦ | ٣٢ | ٤٢ | ٢٢ | ٢٣.٤ | ٥ | ٥.٣ | ٣.٥٦ |
| ١٠ | القدرة على توظيف الأدوات والأجهزة والوسائل السمعية والبصرية المختلفة في إطار الموقف التعليمي بشكل ييسر الأسلوب | ٥ | ٥.٣ | ١٠ | ١٠.٦ | ٢٠ | ٢١.٣ | ٢٢ | ٢٣.٤ | ٣٤ | ٣٩.٢ | ٣ | ٣.٢ | ٣.٧٧ |

**تابع جدول رقم م-٢**

| م | الحاجات التدريبية أولا: أكاديمية | كبيرة جدا | | كبيرة | | متوسطة | | قليلة | | معدومة | | بدون إجابة | | درجة الحاجة المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | |
| ١١ | توصيل أفكاره للآخرين وإتقان وسائل الاتصال المتعددة | ٥ | ٥.٣ | ١٠ | ١٠٦ | ١٦ | ١٧ | ٢٨ | ٢٩.٨ | ٢٤ | ٢٥.٥ | ١١ | ١١.٧ | ٣.٦٧ |
| | ب - التنفيذ | | | | | | | | | | | | | |
| ١ | توفير بيئة مناسبة للدرس | ٨ | ٥.٨ | ١١ | ١١.٧ | ١٣ | ١٣.٨ | ٢٤ | ٢٥.٥ | ٣٥ | ٣٧.٢ | ٣ | ٣.٢ | ٣.٧٤ |
| ٢ | حفز التلاميذ للمشاركة في الدرس | ٥ | ٥.٣ | ١٠ | ١٠.٦ | ١٦ | ١٧ | ٢٨ | ٢٩.٨ | ٢٤ | ٢٥.٥ | ١١ | ١١.٧ | ٣.٦٧ |
| ٣ | تجريب الخامات وتجيزها | ٥ | ٥.٣ | ١٢ | ١٢.٨ | ١٣ | ١٣.٨ | ١٦ | ١٧ | ٤٠ | ٤٢.٦ | ٨ | ٨.٥ | ٣.٨٦ |
| ٤ | تجريب الأدوات والتأكد من صلاحيتها | ٧ | ٧.٤ | ١٣ | ١٣.٨ | ١١ | ١١.٧ | ٢١ | ٢٢.٣ | ٣٢ | ٣٤.٠ | ١٠ | ١٠.٦ | ٣.٦٩ |
| ٥ | استخدام طرق وإجراءات تساعد على المحافظة عل سلامة التلميذ أثناء القيام بتنفيذ الدرس | ٧ | ٧.٤ | ١٤ | ١٤.٩ | ٧ | ٧.٤ | ١٨ | ١٩.١ | ٤٤ | ٤٦.٨ | ٣ | ٣.٢ | ٣.٨٩ |
| ٦ | تنظيم العمل الفردي والجماعي في إطار دروس التربية الفنية بشكل ييسر التفاعل والتعاون البناء فيما بين التلاميذ | ٧ | ٧.٤ | ١١ | ١١.٧ | ١٠ | ١٠.٦ | ٢٥ | ٢٦.٦ | ٣٧ | ٣٩.٤ | ٤ | ٤.٣ | ٣.٨٢ |
| ٧ | معرفة خصائص تلاميذ المرحلة المتوسطة وطرق تفكيرهم وتعلمهم وربط بينها وبين الحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية التي تناسب تلك الحقائق | ٥ | ٥٣ | ٦ | ٦.٤ | ٢٤ | ٢٥.٥ | ٢٦ | ٢٧.٧ | ٣١ | ٣٣.٠ | ٢ | ٢.١ | ٣.٧٨ |

**جدول رقم م-٣. التكرارات والنسب المئوية لتصور المعلمين للحاجات التدريبية والمتوسطات لأهم الحاجات التدريبية لمعلم التربية الفنية**

| م | الحاجات التدريبية<br>ثالثاً : التقويم | كبيرة جداً | | كبيرة | | متوسطة | | قليلة | | معدومة | | بدون إجابة | | متوسط درجة البند |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | |
| ١ | استخدم أساليب التقويم المختلفة (امتحانات ، تحليل الأعمال، وفق الأهداف .. إلخ) | ٣ | ٣.٢ | ١٣ | ١٣.٨ | ١٩ | ٢٠.٢ | ٣٢ | ٣٤.٠ | ٢٢ | ٢٣.٤ | ٥ | ٥.٣ | ٣.٦٤ |
| ٢ | تقويم أعمال التلاميذ بأساليب سليمة (التقويم القبلي، والمرحلي، والنهائي) | ٥ | ٥.٣ | ١٤ | ١٤.٩ | ٢٧ | ٢٨.٧ | ٢٥ | ٢٦.٦ | ١٩ | ٢٠.٢ | ٤ | ٤.٣ | ٣.٤٣ |
| ٣ | تحليل النتائج وتصنيفها حسب مستوياتها الفنية والتشكيلية | ٥ | ٥.٣ | ١٤ | ١٤.٩ | ١٦ | ١٧.٠ | ٣٢ | ٣٤.٠ | ٢٣ | ٢٤.٥ | ٤ | ٤.٣ | ٣.٦٠ |
| ٤ | توجيه خبرات التلاميذ وتنميتها | ٦ | ٦.٤ | ٩ | ٩.٦ | ١٢ | ١٢.٨ | ٣١ | ٣٣.٠ | ٣٠ | ٣١.٩ | ٦ | ٦.٤ | ٣.٨٠ |
| ٥ | توظيف نتائج التقويم لتعديل طرق التدريس | ٤ | ٤.٣ | ١٣ | ١٣.٨ | ١٤ | ١٤.٩ | ٣٤ | ٣٦.٢ | ٢٢ | ٢٣.٤ | ٧ | ٧.٤ | ٣.٦٦ |
| ٦ | توظيف نتائج التقويم لتحديد مواطن الضعف عن التلاميذ | ٧ | ٧.٤ | ٩ | ٩.٦ | ١١ | ١١.٧ | ٢٤ | ٢٥.٥ | ٣٤ | ٣٦.٢ | ٩ | ٩.٦ | ٣.٨١ |
| ٧ | الإفادة من التقويم لمعرفة ميول التلاميذ الفنية المختلفة | ٦ | ٦.٤ | ٧ | ٧.٤ | ١٢ | ٢.٨ | ٣١ | ٣٣.٠ | ٣٠ | ٣١.٩ | ٨ | ٨.٥ | ٣.٨٤ |
| ٨ | الإفادة من نتائج التقويم في بناء خطط ودروس تعالج مشاكل الطلاب الفنية والتشكيلية المختلفة | ٥ | ٥.٣ | ١١ | ١١.٧ | ١٥ | ١٦.٠ | ١٩ | ٢٠.٢ | ٣٨ | ٤٠.٤ | ٦ | ٦.٤ | ٣.٨٤ |
| ٩ | التقويم الذاتي لممارساته التعليمية بغية تعديلها وتقويمها (بما يخدم الأهداف التعليمية والتلميذ) | ٤ | ٤.٣ | ١١ | ١١.٧ | ٢٤ | ٢٥.٥ | ٣١ | ٣٣.٠ | ١٩ | ٢٠.٢ | ٥ | ٥.٣ | ٣.٥٦ |

## المراجع


[١] الزعابى، زعابى حسين. "برنامج للتدريب أثناء الخدمة لمدرسات التربية الفنية العاملات فى مدارس التعليم الخاص." *مجلة البحث فى التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، ٥، ع٢(١٩٩١م)، ١٠-١٨.

[٢] مصطفى، أحمد السيد عبد الحميد. "واقع تدريب المعلم أثناء الخدمة بمكة المكرمة من وجهة نظر الدارسين بمركز الدورات التدريبية بكلية التربية جامعة أم القرى." *مجلة البحث فى التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المنيا، ٤، ع١ (١٩٩٠م).

[٣] شريف، غانم سيد، وحنان عيسى سلطان. *الاتجاهات المعاصرة فى التدريب أثناء الخدمة*. الرياض: دار العلوم، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[٤] الخطيب، أحمد الخطيب، رداح. *اتجاهات حديثة فى التدريب*. ط١. الرياض: مطابع الفرزدق التجارية، ١٤٠٦هـ.

[٥] برعى، محمد جمال. *التدريب والتنمية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٥م.

[٦] البسيونى، محمد. *سيكالوجية رسوم الأطفال*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٨م.

[٧] عبد المقصود، محمد سعيد. *احتياجات النمو المهنى للعاملين فى قطاع التعليم بالدول العربية*. القاهرة: المنظمة العربية والثقافة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٧م.

[٨] الشربتى، عيسى محمد. "تصميم دليل مقترح لتوجيه معلم التربية الفنية بدولة البحرين فى ضوء الكفايات التدريسية." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٨٧م.

[٩] Mclaughlin, John. "Arts Education and School Personnel: Renewal and Retraining." *Design for Arts in Education*, 39, no.3 (1988), 31-34.

[١٠] عبد المنعم، مديحة. "إعداد المعلم (١) تدريب المعلمين فى الدول العربية." *مجلة التربية*، وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٠، ع ٧١ (١٤٠٩هـ/١٩٨٤م)، ٦١-٦٩.

[١١] عبد المنعم، مديحة. "إعداد المعلم (٢) تدريب المعلمين فى الدول العربية." *مجلة التربية*، وزارة التعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٠، ع ٧٢ (١٤٠٩هـ/١٩٨٤م)، ٦٨-٧٩.

[١٢] مرسى، أحمد السيد محمد. "تقويم برنامج إعداد معلم التربية الفنية بدولة الكويت فى ضوء المفهوم المعاصر للتربية الفنية." *مؤتمر المعلم فى ضوء استراتيجات تطوير التعليم*. المنيا: جامعة المنيا، كلية التربية، ١٩٩٠م، ٥٠٧-٥٤٣.

[١٣] السيد، ماجدة مصطفى. "برنامج مقترح لإعداد معلم التربية الفنية غير المتخصص فى ضوء احتياجات كل من التلميذ والمعلمين بالميدان." *مجلة البحث فى التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، ٨ ع ٤(١٩٩٤م)، ١٦٧-٢٠١.

[١٤] Harlan, Hoffa. "National Standards: The Whys and What Fors." *Arts Education Policy Review*, 92, no.2 (1994), 16.

[١٥] Carol, Jeffers S. "Professional Development in Art Education Today: A Survey of Kansas Art Teachers." *Studies of Art Education*, 6, no.37 (1996), 101-14.

[١٦] النجادى، عبد العزيز راشد. "كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمى التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة." *المجلة التربوية*، الكويت، ١٠، ع٣٩ (١٩٩٩م)، ١١١-١٤١.

[١٧] أمين ، طلال محمد قاسم. " الاحتياجات المهنية ودورها فى تحسين أداء معلم التربية الفنية فى التعليم المتوسط بمنطقة مكة التعلمية." رسالة ماجستير غير منشورة ، التربية الفنية ، كلية التربية ، جامعة أم القرى، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م.

[١٨] الجبورى ، محمود شكرى. "التربية الفنية ومضامينها التربوية." *الموسوعة الصغيرة*. بغداد : دار الشؤون الثقافية العامة ، وزارة الثقافة والإعلام، ١٩٨٦م.

[١٩] الحلية ، محمد محمود . *التربية الفنية وأساليب تدريسها* . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ١٩٩٨م.

# Training Needs for Art Education Teachers in Intermediate Schools

**Abdulaziz R. Al-Najada**
*Associate Professor, Curriculum and Instruction Department*
*College of Education, King Saud University*
*Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract.** The purpose of this study is to identify the most important training needs for art education teachers in intermediate schools in three areas: academic needs, professional (A,B) needs and evaluation needs.

This study included all intermediate school teachers of art education in Riyadh city. For the purpose of gathering the data, a questionnaire was developed.

The major findings of the study are as follows:

1) There was an agreement between groups for assessing the range of need for more than 50% of training needs for art education teachers.

2) There were no significant statistical differences between the academic qualifications and the training needs concerning two parts; the academic and professional (A,B) needs and there were significant statistical differences on the evaluation part.

3) There were significant statistical differences between expereience and the training needs concerning: academic and professional (A) needs and there were no significant statistical differences on the part of professional (B) and evaluation needs.

The major recommendations: Training programs for art education teachers should be arranged and they should depend on the following training needs: academic, professional and evaluation needs.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٨٣٧-٨٧٧ (١٤٢٣هـ / ٢٠٠٣م)

# السياق القرآني وأثره في الكشف عن المعاني

**زيد عمر عبد الله**

*أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود*

*الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٤٢١/٩/٧هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/٢/٢٢هـ)

**ملخص البحث**. يعرض البحث لقضية تفسير النصوص، ويسلط الضوء على السياق كونه من أبرز القرائن المعينة على فهم النص وتفسيره تفسيرا صحيحا يكشف عن المراد منه.

عرض البحث لتعريف السياق وبيان منزلته ومجالاته، وبين أن كثيرا من المفسرين عنوا به قديما وحديثا وأنزلوه منزلته، بإزاء القرائن الأخرى، وطائفة أخرى قليلة ربما أهملته، أو تجاوزت في توظيفه، فنتج عن هذا خلل في فهم النص، وقد بين ذلك كله بالأمثلة القرآنية.

وخلص البحث إلى أن للسياق أثرا بارزا في ترجيح المحتملات وبيان المجملات، وفي عود الضمير والقراءات، وفي تنقيح التفسير من الدخيل والإسرائيليات، ودفع ما يتوهم أنه تعارض بين الآيات وإن كان هذا البحث لم يتسع من ذلك كله إلا إلى إشارات.

وكان لمفسري القرآن فضل السبق في الكشف عن دور السياق مما يظن أنه من نتاج الدراسات اللسانية الحديثة، ومن مبتكرات مدارس تحليل الخطاب.

## مقدمة

الحمد لله الذي نصب للحق دليلاً، والصلاة والسلام على النبي الأمين أعلم الناس بمراد الله، ورضي الله عن صحابة رسوله الكرام الأمناء على الوحي، ومن تبعهم بإحسان، وبعد.

كان تفسير النصوص - وما زال - الشغل الشاغل للعلماء كل في مجال اختصاصه، لأن فهم المراد من النص الهدف الأولى، والغاية الكبرى، لما له من الآثار والثمار. فلا غرو بهذا الاعتبار أن تتجه الأنظار إلى تفسير النصوص منذ وجدت.

صاحب تفسير النصوص تباين في الوسائل والغايات، فمن طائفة حرصت على الكشف عن المراد من النص في ضوء ما أتيح لها من معالم وقرائن معينة على فهمه، وطائفة أخرى أهمتها أغراضها فغدت على النص تفسره كيفما ترى أو يحلو لها، بعيدا عن الضوابط والقرائن جاهلة بها أو متجاهلة لها، فكانت الجناية على النص.

حرص أهل الشأن على الحيلولة دون العبث بالنصوص، فعمدوا بعد استقراء وجمع إلى وضع مجموعة من القواعد والمعالم التي تعين على التفسير السليم للنصوص، ولتكون بمثابة الميزان الذي يعرف به التفسير المقبول من غيره.

لقد آتت هذه القواعد ثمارها، وبرزت آثارها، فصار لها حضور مشهور لدى مفسري النصوص، بخاصة مفسرو القرآن الكريم، الذين عنوا بها منذ وقت مبكر تفصيلا وتأصيلا وتطبيقا، فحازوا فضل السبق في ذلك كله.

كان السياق من أبرز هذه القواعد والقرائن. وقف المفسرون على دوره المتميز، فأنزلوه منزلته اللائقة به في الجملة، مع شائبة مردها الإفراط والتفريط أحيانا، سنعرض لها ونحن نكشف عن معنى السياق، وعن منزلته ومجالاته وغاياته في بحث يدور حول أثر السياق القرآني في الكشف عن المعاني، وسيكون هذا كله في نطاق ما يتسع له المقام من بسط وضرب للأمثلة، في محاولة لإبراز ما اندثر، وجمع ما انتثر من مسائل تتصل

بالسياق لعلها تعطي بمجموعها صورة واضحة المعالم، وتعين على الإفادة منه دون إفراط أو تفريط، وهي خطوة سبقتها من غيري خطوات متناثرات سوغت لي الكتابة في هذا الموضوع.

آمل أن تكون هذه الدراسة خطوة نحو تفسير سليم. والله سبحانه أعلم.

## السياق – أهميته ومجالاته

يعتمد فهم النص - أي نص - على مجموعة من العوامل والمعالم، سواء أكانت داخله أم خارجه، وقد تنبه لها العلماء - كل في مجال اختصاصه - فعرضوا لها تفصيلا وتأصيلا؛ بغية الوصول إلى تفسير للنص يكشف عن المراد منه.

إن هذه العوامل - على تفاوت بينها في الآثار والثمار - ذات تأثير مباشر على المعنى الدقيق للكلمات (وهذا أمر لم يعارض فيه أحد معارضة جدية) [١ ، ص٧٥]، ويعد السياق من أبرزها وأكثرها أثرا في تحديد المعنى (لأن اللغة ظاهرة اجتماعية فيكون الفهم متوقفا على النظر إلى الكلام في ضوء السياق) [٢ ، ص٤٦٤]، سواء أكان هذا السياق كلاميا أو غير كلامي [٣ ، ص١٠٠].

تتسع دائرة السياق بعامة، ويمتد نفوذه فيؤثر في جوانب متعددة في النص، فهو يسهم في تحديد المعنى ودفع اللبس كما في كلمة السائل [٤ ، ص٢٨٢] مثلا. ففي قولنا: "الدواء السائل أسلم للأطفال" تكون "السائل" اسم فاعل من "سال،" وفي قوله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ فِيٓ أَمْوَٰلِهِمْ حَقٌّ مَّعْلُومٌ ۝ لِّلسَّآئِلِ وَٱلْمَحْرُومِ ۝﴾ [المعارج، ٢٥] تكون "السائل" اسم فاعل من "سأل،" وفي قولنا: "سائل العلياء عنا" يكون "سائل" فعل أمر، ويعود الفضل للسياق في ضبط هذه الدلالات للكلمة الواحدة، ودفع ما قد يتوهم من لبس.

للسياق كذلك أثر في تحديد الزمن النحوي [٥ ، ص٢٤٢]، وفي حل بعض مشاكل التنافر وتوالي الأضداد [٥ ، ص٢٦٢]، كما يحول السياق دون إنشاء جمل

مستقيمة نحويا ولا معنى لها كقولنا : تأكل التفاحة الولد [٦ ، ص١٤٨]، إلى غير ذلك من المجالات التي نعرض عنها لأنها خارج دائرة هذا البحث.[١]

للسياق حضور أيما حضور في مجال تفسير النصوص القانونية ، ولهذا تسالم رجال القانون على أنه "يجب أن تفهم الكلمات الواردة في النص القانوني في ضوء المعنى الذي يعبر عنه سياق النص" [٧ ، ص٩٢].

لقد عني العلماء بنظرية السياق كثيرا ، حتى صارت عندهم الركن الرئيس في تحليل الخطاب وفهم النص ، حين أدركوا أهمية السياق في هذا المجال ولو متأخرا ، وفي هذا يقول "براون ويول" : "إن الفكرة القائلة بإمكان تحليل سلسلة لغوية (جملة مثلا) تحليلا كاملا بدون مراعاة السياق قد أصبحت في السنين الأخيرة محل شك" [٣ ، ص٣٢].

إذا كان بروز هذا الاهتمام متأخرا عند غيرنا - كما يفهم من العبارة السابقة - فإن عناية علمائنا بالسياق كانت مصاحبة لنزول القرآن الكريم ، وكان له استحضار مؤثر في فهم النص العربي بعامة.

يحسن بنا قبل أن نفصل القول فيما نحن بصدده أن نحدد المقصود من السياق الذي سنعرض له (لأن هذه الكلمة استعملت حديثا في عدة معاني مختلفة) [١ ، ص٥٧].

يتكون السياق ، موضوع دراستنا ، من السباق واللحاق ، أما السباق فهو من السبق ، وهو التقدم ، ويطلق على التقدم في السير [٨ ، جـ٣ ، ص١٢٩ ؛ ٩ ، ص٣٩٥]، ونعني به موضع الشيء [١٠ ، ص٥٠٨] ما قبل النظر ؛ أما اللحاق فهو من لحقته ولحقت به : أي : أدركته ، وهو كل شيء لحق شيئا أو ألحق به [١١ ، جـ١٠ ، ص٣٢٧]، ويطلق على ما بعد الشيء موضع النظر.

---

١ يعمل السياق بدلالته العامة خارج دائرة النص أيضا ، فإن اللون الفاتح إذا وضع بإزاء ألوان أفتح منه فإنه يبدو غامقا ، والشخص القصير إذا وقف مع من هم أقصر فإنه يبدو بينهم طويلا . وهكذا [٣ ، ص١٤٦].

إن السياق الذي نعني هو ذلك السياق الداخلي الذي يعنى بالنظم اللفظي للكلمة وموقعها من ذلك النظم آخذاً بعين الاعتبار ما قبلها وما بعدها في الجملة، وقد تتسع [١ ، ص٥٧] دائرته إذا دعت الحاجة، فيشمل الجمل السابقة واللاحقة، بل والقطعة كلها والكتاب كله.

يمكن في ضوء ما تقدم أن نتفهم دور السياق القرآني في الكشف عن المعاني ونحن نستحضر أن ترتيب الآيات في السور القرآنية توقيفي،[٢] وأن المناسبة في الأصل قائمة بين هذه الآيات، وهذا يحمل على الاطمئنان إلى النتائج التي تسفر عنها مراعاة السياق في نظم معجز تكلم به الحكيم الخبير، ولا غرو من ذلك بعد أن ظهرت الآثار الإيجابية لمراعاة السياق في تحليل الخطاب الصادر عن البشر كما قال أولمان: "إن نظرية السياق إذا طبقت بحكمة تمثل الحجر الأساس في علم المعنى، وقد قادت بالفعل إلى الحصول على مجموعة من النتائج الباهرة بهذا الشأن" [١ ، ص٦١].

فإذا كان قد ظهر هذا في كلام البشر والذي لا يخلو من نقص وخلل، فإنه في كلام الله تعالى أشهر وأظهر في ظل تميزه بنظمه المعجز ﴿ الٓر كِتَٰبٌ أُحۡكِمَتۡ ءَايَٰتُهُۥ ثُمَّ فُصِّلَتۡ مِن لَّدُنۡ حَكِيمٍ خَبِيرٍ ۝ ﴾ [هود، ١].

إن لكل كلمة في القرآن الكريم معنى - في ضوء سياقها - قد لا يصح هذا المعنى لسياق آخر لأن [١٢ ، جـ٣ ، ص١٣٨] مراعاة مساق الكلام ومنحى القول مهم وإن كان المعنى الآخر صحيحا، لهذا عد صاحب المنار السياق أفضل قرينة تكشف عن حقيقة معنى اللفظ [١٣ ، جـ١ ، ص٢٢].

تضئ هذا التوجه نظرة إلى كتب الأشباه والنظائر التي جمعت للكلمة الواحدة في القرآن دلالات متعددة يعود للسياق الفضل في اكتسابها لهذه المعاني في ضوء الدلالة

---

٢ شهد لهذا أحاديث وإجماع، انظر [٢٢، جـ١، ص ٢٩١].

اللغوية - ذلك "أن دلالة اللفظ في كل موضع بحسب سياقه، وما يحف به من القرائن اللفظية والحالية" [١٤، جـ٦ ، ص١٤]، بخاصة أن دلالته تختلف كونه مفردا أو مقرونا [١٥، جـ١ ، ص٢٦٠].

إن لكلمة "أمر" في القرآن الكريم ستة عشر معنى [١٦ ، ص٣٨] ، ولكلمة "الرحمة" أربعة عشر معنى [١٦ ، ص٣٤٧]، ولكلمة "فتن" أحد عشر معنى [١٦ ، ص٣٤٧]، أدت كل كلمة منها المعنى المراد الذي يفرضه السياق.

لقد عني المفسرون منذ وقت مبكر بالسياق القرآني لما له من أثر فاعل في الكشف عن مراد الله تعالى في كتابه، وكان له - السياق - حضور بارز إلى جانب القرائن الأخرى كأسباب النزول، واللغة والعموم، وربما قدم على بعضها أو تحكم بها لتوقف المعنى العام عليه "فإنه عند التفاضل بين هذه القواعد لابد من مراعاة السياق دائما فهو المقصود بهذه القواعد حتى يفهم على وجهه" [١٧، جـ١ ، ص٩٨].

جعل الشاطبي مراعاة السياق مظهرا من مظاهر الاعتدال في التفسير المفضي إلى الفهم السليم حين قال: "فلا محيص للمتفهم عن رد آخر الكلام على أوله، وأوله على آخره، وإذ ذاك يحصل مقصود الشارع في فهم المكلف، فإن فرق النظر في أجزائه فلا يتوصل به إلى مراده، ولا يصح الاقتصار في النظر على بعض أجزاء الكلام دون بعض" [١٨، جـ٣ ، ص٨٥٥ ؛ ١٩ ، جـ١ ، ص١٥٦].

إن هذا القانون الذي يجعل السياق محل اعتبار كان سمة صاحبت التفسير منذ بداياته الأولى - وبجهد متميز من شيخ المفسرين الإمام الطبري تأصيلا وتطبيقا - وإلى العصر الحديث.

على الرغم من أن التفسير في عهد الصحابة الكرام كان ذا طابع تجزيئ يعني بتفسير المفردة القرآنية، إلا أنه لم يكن يغفل سياقها، ولهذا جاء تفسيرهم سليما خاليا من الخلل بعامة، وإن لم يكن قد ورد عنهم صراحة ما يعد توصيفا للسياق وتأصيلا له عدا

إشارات قد تدل على ما نحن بصدده، منها إنكار عبد الله بن عمر رضي الله عنهما على الخوارج ونعته لهم بأنهم شرار الخلق حين عمدوا إلى آيات نزلت في الكفار فجعلوها في المسلمين [١٨، جـ٣، ص٨٠٧]. وهذا لا يكون إلا بتجاهل السياق.

يتضمن تفسير الإمام الطبري إشارات أخرى تدل على استحضار السياق في وقت مبكر، فإن كثيرا من اختياراته في التفسير والتي جاءت في ضوء السياق كان موافقا فيها لابن عباس رضي الله عنهما، [٣] وتزداد هذه المسألة وضوحا بما روي عن تابعي متقدم روى عن ابن عباس وتتلمذ عليه ذلكم هو مسلم بن يسار البصري المتوفى سنة ١٠٠هـ حين قال وهو ينبه إلى ضرورة العناية بالسياق: "إذا حدثت عن الله فقف حتى تنظر ما قبله وما بعده" [٢١، جـ١، ص١٧]. وهذا طاووس بن كيسان (ت ١٠٦هـ) يستند إلى السياق في تحديد المراد بالنفس في قوله تعالى: ﴿وَجَاءَتْ كُلُّ نَفْسٍ مَعَهَا سَائِقٌ وَشَهِيدٌ﴾ [ق، ٢١]، فيقول: إنما يراد بهذا الكافر، اقرأ ما بعدها يدلك على ذلك [٢٠، جـ٢٦، ص١٦٢].

لقد بقي هذا المنهج محل عناية أغلب المفسرين قديما وحديثا - على تفاوت بينهم - "لأن دلالة السياق متفق عليها في مجاري كلام الله تعالى" [٢٢، جـ٦، ص٥٢]، فلم يكن يسع أحدا منهم تجاهلها، وإن حصل شيء من هذا عوتب أصحابه وصاروا موضع نقد واستدراك.

هذا الذي أشرنا إليه وجد شيء منه عند أبي عبيدة (ت ٢٠٩هـ) في كتابه *مجاز القرآن*، فإنه عني في مواطن متعددة منه بدراسة المفردة القرآنية من الجانب اللغوي دونما اعتبار لسياقها القرآني، فجاءت دراسته في هذه المواطن إلى البحث اللغوي أقرب منها إلى

---

٣ ينظر [٢٠، جـ٢، ص٨٢؛ جـ٩، ص٢١٢؛ جـ١٧، ص١٩].

التفسير المفضي إلى الكشف عن مراد الله، ولهذا تعاقبت عليه الاستدراكات والتي صاحبها تشنيع أحيانا.[٤]

لسنا في هذا المقام بصدد تقويم منهج شخص بعينه، وإنما نهدف إلى بيان أن ثمة توجها ظهر في وقت مبكر أيضا لم يعن كثيرا بالسياق، وربما أهمله، فتسرب الخلل إلى التفسير من هذا الوجه، ولن نعدم أمثلة لهذا من تفسير التابعين ومن بعدهم، لكنها لم تكن تؤلف ظاهرة.

يحسن التنبيه - احترازا - إلى أن تفسير الصحابة والذي عني بتفسير المفردة القرآنية كما أسلفنا سلم من هذا الخلل بسبب توافر مجموعة من الصفات كان يفتقر إليها من جاء بعدهم، وهي أنهم تتلمذوا على الرسول صلى الله عليه وسلم، وعايشوا الجاهلية، وعاصروا تنزيل القرآن، وكانوا عربا خلصا، فكانو أعرف الناس بمقاصد القرآن وسياقه العام، وكان تفسيرهم على أية حال قليلا.

كان هذا بخلاف طائفة ممن جاء بعدهم، فإن هؤلاء - إضافة إلى ما تقدم - كانوا يرغبون في تجميع الأقوال، وكانوا حريصين على تكثير المعاني، فأدى هذا إلى عدم الحرص على تجاوز معاني المفردات إلى ما هو أبعد من ذلك كتتبع السياق.

يلحظ شيء مما ذكرنا عند أبي عبيدة وابن قتيبة والأخفش من المتقدمين، ومن المتأخرين نسبيا: البيضاوي والخازن وابن الجوزي، وهي أحكام لا تخلو من تجوز، لأننا لا ندعي أنها صادرة عن تتبع واستقراء، وإنما هي ملحوظات تتابعت من مداومة النظر في كتبهم، وقد يشهد لها ما سيأتي من أمثلة في ثنايا هذا البحث.

---

٤ ينظر على سبيل المثال: [٢٣، جـ١، ص٩١]، ورد الطبري [٢٠، جـ٣، ص٢٥٣]. وينظر أيضا [٢٣، جـ١، ص٣١٣]، ورد الطبري [٢٠، جـ١٢، ص٢٣٣]، وينظر كذلك [٢٣، جـ٢، ص٩٨]، ورد النحاس [٢٤، جـ٥، ص ١٦٠].

يرى الحذاق من العلماء أن في هذا المسلك قصورا لأن بعض أصحابه "راعوا مجرد اللفظ وما يجوز عندهم أن يريد به العربي من غير نظر إلى ما يصلح للمتكلم به وسياق الكلام" [١٥ ، جـ١ ، ص٦٧]، وللشاطبي كلام قريب من هذا [١٨ ، جـ٣ ، ص٨٥٣]، ومن قبل الإمام الطبري الذي عنى بالسياق تأصيلا وتطبيقا كما أسلفنا، ونعى على من تجاهله [٢٠ ، جـ١٢ ، ص٢٣٤]، وتبعه في ذلك كثيرون كابن عطية [٢٥ ، جـ١٠ ، ص٢٠] والزمخشري [٢٦ ، جـ٣، ص١١٨].

ومن الذين أسهموا في إبراز دور السياق واستثمروه الراغب الأصفهاني (ت٥٠٢هـ) في كتابه *مفردات القرآن*، فقد أثنى الزركشي على منهجه وهو يتحدث عن تفسير بعض آي القرآن الذي لم يرد فيه نقل، حيث قال: "وطريق التوصل إلى فهمه النظر إلى مفردات الألفاظ من لغة العرب ومدلولاتها واستعمالاتها بحسب السياق، وهذا يعتني به الراغب كثيرا في كتاب المفردات، فيذكر قيدا زائدا على أهل اللغة في تفسير مدلول اللفظ لأنه اقتنصه من السياق" [٢٧ ، جـ٢ ، ص١٧٢].

يمكن القول على هدى مما تقدم إن السياق قرينة متميزة في مجال تحليل الخطاب والكشف عن المراد إذا أحسن استعماله، ووضع في نصابه، بأن لا يهمل اكتفاء بتحليل البناء اللغوي، لأن هذا وحده لا يرشد إلى دلالة الكلمة لا مفردة ولا مقرونة بغيرها لما أسلفنا.

يعد - بإزاء هذا - الخروج بالسياق عن مكانته بأن يقدم على غيره من القرائن مطلقا، يعد هذا انحرافا بالسياق عن دوره ووظيفته، وهذا مسلك الذين يرون "بأن الكلمات لا معنى لها على الإطلاق خارج مكانها في النظم" [١ ، ص٥٧]، ولا شك أن في هذا التوجه مبالغة تسيء إلى السياق أكثر مما تحسن إليه، والناظر في كتب التفسير يلحظ ملامح الاتجاهات الثلاثة بادية فيها.

ثمة آيات كثر في القرآن الكريم للسياق أثر في تفسيرها، وتحديد المعنى المراد منها، ويكثر هذا في الآيات التي تتضمن ألفاظا مشتركة، وحسبنا في هذا المقام مثال يوضح ما نحن بصدده، لأن أمثلة هذا النوع أكثر من أن يستوعبها بحث كهذا.

إن كلمة البلوغ لفظ مشترك يطلق في اللغة على المقاربة وعلى الانتهاء إلى الشيء، وقد ورد هذا اللفظ في آيتين متجاورتين، كان للسياق الفضل في اختيار المعنى المناسب لهذه اللفظة في الموضعين.

جاء في الآية الأولى قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا طَلَّقْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَأَمْسِكُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ ﴾ [ البقرة، ٢٣١]، فالخطاب هنا للأزواج، والمراد ببلوغ الأجل قرب انتهاء العدة، لأن الأجل إذا انقضى زال التخيير بين الإمساك [٢٨، جـ٢، ص٤٢١] والتسريح، فلما خير الزوج دل على أن المعنى ما ذكرنا بالإجماع.

نرى في الآية التالية أن السياق يحتم حمل المعنى على الانقضاء، وهي قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا طَلَّقْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا تَعْضُلُوهُنَّ أَن يَنكِحْنَ أَزْوَٰجَهُنَّ إِذَا تَرَٰضَوْا۟ بَيْنَهُم بِٱلْمَعْرُوفِ ﴾ [ البقرة، ٢٣٢]، فالخطاب هنا للأولياء، والمعنى أن الزوج إذا طلق زوجته وانقضت عدتها، وأراد أن ينكحها من جديد فليس لولي أمرها أن يمانع، فلو كان معنى بلوغ الأجل هنا المقاربة لراجع الزوج مطلقته دون حاجة إلى ولي أمرها، ورحم الله الشافعي حين قال: "دل سياق الكلامين على افتراق البلوغين" [٢٩، جـ٤، ص٨٧]، فقد جعل السياق البلوغ في الآية الأولى بمعنى مشارفة بلوغ الأجل، وجعله في الآية الثانية بمعنى انتهاء الأجل، وكل الذي ذكرنا محل إجماع المفسرين.

## السياق والقصص القرآني

يظهر أثر السياق جليا في الآيات التي تحتمل أكثر من معنى، وربما كان بعضها أقرب إلى الصواب من بعض، وليس ثم دليل في سياقها الخارجي من آية أخرى، أو حديث أو إجماع يستند إليه في اختيار واحد منها. فيلزم والحالة هذه. ويحسن أن يتوجه إلى سياق الآية الداخلي بغية استنطاقه "لأن السياق قوة تحرك التركيب، فتنبعث من إشعاعاته ما يلائم" [٣٠ ، ص١١٢]. وقد قيل: "إن مصدر الإخراج الأول لمحلل السياق هو ثراء السياق نفسه" [٣ ، ص٧٠]، وذلك بما يتضمنه من إشارات ترجح معنى على آخر، ينبغي أخذها بعين الاعتبار "لأنه إذا احتمل الكلام معنيين، وكان حمله على أحدهما أوضح وأشد موافقة للسياق كان الحمل عليه أولى" [٣١، جـ١ ، ص٢٧٧].

لقد أدى تجاهل هذا المسلك من قبل طائفة من المفسرين إلى عثرات وثغرات في تفاسيرهم، حين رضي هؤلاء بسرد الأقوال الواردة في الآية، وإيراد ما في مفرداتها من معان دون مراعاة للسياق في الغالب، ودون ترجيح بين هذه المعاني.

زين هذا المسلك لأصحابه أنها أقوال محتملة، والقرآن حمال ذو وجوه، وتكثير معاني الآيات غاية مقصودة، وقبل هذا وذاك استحضار هؤلاء المفسرين الحذر من القول على الله بغير علم.

بيد أن ما يستحسن ذكره بإزاء هذا الذي تقدم ، أن حكاية الخلاف وذكر الأقوال في تفسير الآية دون تنبيه على الراجح منها يضيع الحق، ويظهر النقص على حاكيه [١٥ ، جـ١ ، ص٨٠ ؛ ٣٢ ،ص ١٤٩]، ويجعل القارئ لكتب التفسير في حيرة من أمره حين لا يتبين له مراد الله تعالى، وتزداد الحيرة إذا كانت هذه الأقوال متعارضة.

يكثر صنيع المفسرين المشار إليه آنفا في آيات القصص القرآني بخاصة، وقد تكون الحجة أن منهج القرآن يقوم في ذكره للقصص على العرض الإجمالي وتجنب التفصيلات، وقد يسهم هذا في تكثير الأقوال المحتملة. والذهاب بالفهم كل مذهب.

بخاصة عند من يبحث عن التفصيلات والجزئيات، والتي سيجدون بعضها في كتب الأمم السابقة، لاتفاقها مع القرآن الكريم في ذكر أصل بعض هذه القصص مع الاختلاف في العرض والمنهج.

يبدو لنا أن المخرج من هذا هو العودة إلى السياق الداخلي للقصة، والاحتكام إلى النص بسياقه، بعد أن تعذر الاستئناس بالسياق الخارجي لعدم الثقة بأكثره، في حين يمكن للمفسر وهو يستعين بالسياق الداخلي أن يستبعد الأقوال الدخيلة، ويختار المعنى المناسب والمتجه مع مقاصد القرآن العامة.

نوضح هذا الذي عرضنا له من خلال بعض المشاهد من القصص القرآني، ونبدأ بدعوة زكريا عليه السلام حيث طلب من ربه أن يهبه ذرية طيبة، قال تعالى: ﴿ هُنَالِكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُۥ قَالَ رَبِّ هَبْ لِى مِن لَّدُنكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً إِنَّكَ سَمِيعُ ٱلدُّعَآءِ ﴿٣٨﴾ فَنَادَتْهُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ وَهُوَ قَآئِمٌ يُصَلِّى فِى ٱلْمِحْرَابِ أَنَّ ٱللَّهَ يُبَشِّرُكَ بِيَحْيَىٰ مُصَدِّقًۢا بِكَلِمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ وَسَيِّدًا وَحَصُورًا وَنَبِيًّا مِّنَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴿٣٩﴾ ﴾ [آل عمران، ٣٨-٣٩].

ورد في سياق الحديث عن يحيى وأوصافه وصفه بأنه "حصورا،" والحصر لغة: الحبس والمنع، وقد اختلف المفسرون في دلالة هذا الوصف في ضوء المعنى اللغوي.

قال بعضهم: الحصور هو الذي يكتم السر، واستدلوا بقول جرير:

ولقد تساقطني الوشاة فصادفوا حصرا بسرك يا أميم ضنينا

[٣٣، جـ٢، ص٢٦٨].

قال آخرون: الحصور الذي لا يلعب ويحصر نفسه عن المعاصي [٣٤، جـ٣، ص١٤٨]. وقيل: بل الذي لا يدخل مع القوم في الميسر، واستدلوا بقول الأخطل:

وشارب مربح بالكأس نادمني لا بالحصور ولا فيها بسآر

[٢٠، جـ٦، ص٣٧٦؛ ٢٥، جـ٣، ص١٠٤].

تعود هذه الأقوال الثلاثة إلى معنى واحد، وهو التنزه عن الأفعال القبيحة، وهي لا تتناسب مع السياق الذي تضمن وصفه بالنبي والسيد والصالح، لأنها تستلزم براءته من الأفعال القبيحة، لأن السيد هو القدوة في الدين، فلا يكون في وصفه بالحصور على المعاني الماضية جديد، والأصل حمل معاني القرآن الكريم على التأسيس لا على التأكيد.

ذهب جمع من المفسرين إلى أن الحصور هو الذي لا يأتي النساء، واستدلوا بقول الشاعر:

وحصورا لا يريد نكاحا  لا ولا يبتغي النساء الصباحا

[٣٣، جـ٢، ص٤٦٨].

وهذا المعنى هو الشائع في الاستعمال، قال ابن عطية [٢٥، جـ٣، ص١٠٤]: أجمع من يعتد بقوله من المفسرين على أن هذه الصفة ليحيى عليه السلام، إنما هي الامتناع عن وطء النساء.

إن هذا المعنى هو الأنسب للسياق في هذا المقام، فإنه ليس معنى مكرورا كسابقيه، إذ الحصر بهذا المعنى ليس من مستتبعات النبوة والصلاح، بل الأصل خلاف هذا ﴿ وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلاً مِّن قَبْلِكَ وَجَعَلْنَا لَهُمْ أَزْوَاجًا وَذُرِّيَّةً ﴾ [الرعد، ٣٨]، فلما انفرد يحيى عليه السلام بهذه الصفة نص عليها. ثم إن أصحاب هذا الرأي اختلفوا في سبب هذا الحصر، فقال بعضهم: إنه لا يأتي النساء عجزا، وقد نسب إلى بعض الصحابة والتابعين قولهم إنه كان عنينا لا ذكر له، وقيل: كان لا ينزل، وقيل: بل كان ذلك لصغر الآلة [٣٥، جـ٨؛ ص٣٢؛ ٣٦، جـ٤، ص٧٨؛ ٣٧؛ جـ٣، ص٢٧٥]، ونسب لأبي هريرة وسعيد بن جبير قولهما: كان ذكره مثل هذه القذاة (يشير إلى قذاة من الأرض) [٢١، جـ٢، ص٣٨]، وعن سعيد بن المسيب: كان له مثل هدبة الثوب [٢٠، جـ٦؛ ص٣٧٨؛ ٣٨؛ جـ٢، ص٣٥]، وعلى هذه الأقوال تكون حصور بمعنى: مفعول.

أي ممنوع بمانع خارجي لا إرادة له فيه [٢٤ ، جـ١ ، ص٣٩٤] ، وأنكر هذا حذاق المفسرين ونقاد العلماء " [٢١ ، جـ٢ ، ص٣٨].

إن صح هذا عمّن نقل عنهم من الصحابة والتابعين بإحسان ، فإنه موضع استهجان ، إذ لا سبيل إلى معرفة شيء مما ذكر إلا بنقل صحيح ، وليس ثمّ ، وليست تتقوى هذه الآراء بتوجيه صاحب *التحرير والتنوير* حين قال : "إن الله تعالى وهب زكريا ولداً إجابة لدعوته ، وأتم الله تعالى مراده من انقطاع عقب زكريا لحكمة علمها" [٢٨ ، جـ٣ ، ص٢٤١].

إن الطريق الأسلم للخروج من هذه الاختلافات والوقوف على مراد الله هو الاحتكام إلى السياق ، وهو هنا سياق مدح وبشرى وامتنان ، وتلك صفات نقصان ، ولهذا أحسن الرازي حين حكم على الأقوال المتقدمة بالفساد قائلاً : "وذكر صفة النقصان في معرض المدح لا يجوز ، ولأنه على هذا لا يستحق ثواباً ولا مدحاً" [٣٥ ، جـ٨ ، ص٣٣] .

ذهب أصحاب هذا التوجه من المفسرين إلى أن يحيى عليه السلام كان حصوراً لا يأتي النساء ، لا عجزاً في أصل الخلقة ، بل زهداً وانصرافاً إلى العبادة ، فالحصور بهذا المعنى حاصر من فعول بمعنى فاعل ، وهو الذي يكثر من حصر النفس ومنعها كالأكول الذي يكثر منه الأكل والشرب والظلوم والغشوم.

إن المنع إنما يحصل لو كان المقتضى قائماً ، فلولا أن القدرة والداعية كانتا موجودتين ، وإلا لما كان حاصراً لنفسه ، فضلاً عن أ ن يكون حصوراً [٣٥ ، جـ٨ ، ص٣٣] .

لقد تضمن السياق في ثناياه ما يرجح هذا المعنى ، فقد طلب زكريا من ربه ذرية طيبة ، واستجاب الله تعالى له ، ولا تكتمل هذه الصفة إن صاحبتها صفة نقص ، وكان قد

جاءه الخبر عن طريق الملائكة وهو يصلي في المحراب، ولا يحسن أن يقال إن الملائكة نقلت إليه هذا الخبر، وهو صفة النقص، وزكريا على هذه الحالة المباركة.

جاء في سياق الآية أيضا ﴿أَنَّ ٱللَّهَ يُبَشِّرُكَ﴾ [آل عمران: ٣٨-٣٩]. وكيف تتم البشرى إذا كانت بغلام عنين لا ذكر له، بخاصة أن هذه الصفة ﴿حصورا﴾ جاءت في سياق صفات مدح وكمال، فيجب حملها على هذا الكمال وإبقاء النص كله في سياق واحد.

إذا كان السياق قد أنصف يحيى عليه السلام، ونزهه عن صفات النقص، فقد أنصف أمه الكريمة في موضع آخر مشابه، يتضح هذا في قوله تعالى: ﴿وَوَهَبْنَا لَهُۥ يَحْيَىٰ وَأَصْلَحْنَا لَهُۥ زَوْجَهُۥٓ إِنَّهُمْ كَانُوا۟ يُسَٰرِعُونَ فِى ٱلْخَيْرَٰتِ وَيَدْعُونَنَا رَغَبًا وَرَهَبًا ۖ وَكَانُوا۟ لَنَا خَٰشِعِينَ﴾ [الأنبياء، ٩٠].

اختلف المفسرون في معنى قوله تعالى ﴿أصلحنا له زوجة﴾ قال بعضهم: أصلح الله تعالى خلقها ودينها، لأنها كانت سيئة الخلق [٣٦، جـ١١، ص٣٣٦؛ ٣٧، جـ٣، ص٢٧٥؛ ٣٩، جـ٤، ص٢١٢]، وقال بعضهم: أصلح الله لها لسانها لأنها كانت بذيئة الكلام [٤٠، جـ٨، ص٣٦٨؛ ٣٥، جـ٢١، ص٢٣٦].

أغرى أصحاب هذا التفسير أمران:

الأول: أن استعمال القرآن لكلمة الإصلاح إنما يكون في إصلاح أمور الدين والخلق [٣٥، جـ٢٢، ص١٨٨].

الثاني: أن أصلحنا عطفت على وهبنا، والعطف يقتضي التغاير، فدفعهم هذا على حمل أصلحنا على معنى بعيد عن سياق الآية.

كلا الأمرين غير لازم. فإن الدلالة العامة لمعنى الإصلاح [٩، ص٤٨٩] تستوعب المعنى الذي سيقت من أجله المفردة، حتى لو فرض وجود شيء من التجوز في الاستعمال، فلا ضير إذا كان السياق يستوجب هذا، فالأمر كما قال الزركشي أن يكون

"محط نظر المفسر مراعاة نظم الكلام الذي سيق له وإن خالف أصل الوضع اللغوي لثبوت التجوز" [٢٧، جـ١ ، ص٣١٧].

جاء تقديم "وهبنا" على "أصلحنا" من باب تقديم الأهم وما تتوق النفس إليه، كما أن العطف لا يقتضي الترتيب.

إذا كان ذلك كذلك فيترجح في ضوء السياق أن المراد بالإصلاح في الآية أن الله جعلها ولودا مهيأة للإنجاب بعد أن كانت عاقرا كما دل على هذا سياق القصة [٢٥، جـ١٠ ، ص٢٠ ؛ ٢١ ، جـ٣ ، ص٢٠٣ ؛ ٤١ ، جـ١٧ ، ص١٨٧ ؛ ٢٨ ، جـ١٧ ، ص١٣٦].

إن السياق ناطق بما ذكرنا، فإن دعوة زكريا كانت خاصة بطلب الذرية فقط، فإنه لم يجر ذكر لزوجه ولم يدع لإصلاحها [٤١، جـ١٧ ، ص١٨٧]، وكلمة "استجبنا" تؤكد هذا، ثم إن السياق نفسه يتضمن مدحا لها لا يستقيم معه بحال القول بأنها كانت سيئة الخلق بذيئة اللسان، فقد قال سبحانه في تعليل سرعة استجابته: (إنهم كانوا يسارعون في الخيرات ويدعوننا رغبا ورهبا وكانوا لنا خاشعين)، ولا شك أن زوج زكريا داخلة ضمن هؤلاء الذين دل السياق على أنهم كانوا على خير وصلاح قبل الدعوة والاستجابة لها.

لا يتسق مع هذا الذي ذكر ما ذهب إليه عدد من المفسرين،[٥] حين أوردوا الأقوال كلها دونما ترجيح بحجة أن النص يحتملها، ولا تعارض بينها وهو المنهج الذي تقدم عرضه ونقضه، وهكذا نرى السياق أسهم في دفع نقيصتين عن نبي كريم وعن أمه.

يسهم في مواطن كثيرة المقرر السابق الذي ينظر إلى الآية في ضوئه في تجاهل السياق، وهذا المسلك يحول دون الكشف الأمين عن مراد الله عز وجل.

---

٥ [٢٦، جـ٣، ص ص١٩ ؛ ٢٧٥ ؛ ٤٢ ، جـ٥ ، ص ٣٨٥ ؛ ٣٦ ، جـ١١ ، ص ٢٣٦ ؛ ٤٠، جـ٨ ، ص ٣٦٨].

يظهر هذا من خلال توجيه المفسرين لمعنى كلمة " فارغا " في قوله تعالى: ﴿ وَأَصْبَحَ فُؤَادُ أُمِّ مُوسَىٰ فَارِغًا إِن كَادَتْ لَتُبْدِي بِهِ لَوْلَا أَن رَّبَطْنَا عَلَىٰ قَلْبِهَا لِتَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ ﴾ [القصص، ١٠]، فقد اختلفوا في توجيه المعنى، ومرجع اختلافهم كما يقول ابن عاشور [٢٨، جـ٢٠، ص٨٠] يعود إلى ناحيتين: ناحية تؤذن بثبات أم موسى ورباطة جأشها، وناحية تؤذن بتطرق الضعف والشك إلى نفسها.

يرى أصحاب التوجه الأول أن المقام يقتضي المدح والثناء على موقف أم موسى، وهذا يستدعي أن يكون المعنى أن فؤاد أم موسى أصبح فارغا من الهم والحزن والخوف، لأن الله تعالى وعدها برده لها [٢٣، جـ٢، ص٩٨؛ ٢٦، جـ٣، ص١٥٩]، والمقام عندهم - فيما يبدو - يقتضي هذا التفسير؛ لأنه حديث عن صراع بين الحق والباطل، وأم موسى تمثل طرفا من جانب الحق في هذه القصة، فلا يحسن والحالة هذه أن توصف بغير ما ذكر.

يرى الفريق الثاني أن فؤاد أم موسى أصبح فارغا من الصبر عليه [٢٦، جـ٣، ص١٥٨؛ ٤١، جـ٢٠، ص٤٨؛ ٤٣، جـ١٣، ص٩٦؛ ٤٤، جـ٢٠، ص٢٠]، أو فارغا من وعد الله تعالى لها حيث نسيت هذا الوعد [٤٥، جـ٢، ص٤٣٢؛ ٣٧، جـ٣، ص٣٩٨]، مما يعني أنها لم تبد جلدا أو صبرا على فراقه، لولا أن تداركها الله فربط على قلبها.

لما كان سياق النص لا يتضمن من أي شيء أصبح فؤادها فارغا وليس بين أيدينا دليل خارجي يركن إليه في تقديم معنى على آخر، فليس أمامنا إلا السياق نحتكم إليه، دونما اصطحاب لمقرر سابق في الذهن؛ لأنه يلقي بظلاله على دلالة النص لا محالة، وهو ما يمكن ملاحظته عند أصحاب الرأي الأول.

إن الذي يبدو بعد النظر والتأمل في سياق القصة العام منه والخاص أن المعنى الثاني هو الأليق بأحداث القصة، والأنسب للسياق، وندلل على هذا القول بعدة قرائن أذن بها

السياق، نمهد لها بالإشارة إلى أن الوحي الوارد في أول القصة إنما هو - فيما يظهر لنا - الهام وانشراح صدر تجاه الفعل.

وليس هو كوحي الله تعالى لأنبيائه، وإذا كان ذلك كذلك فإنه لن يحول دون شعور أم بالخوف والاضطراب بعد أن ألقت ابنها في الماء، وليس في هذا منقصة لها.

لقد نسب القرآن الكريم الخوف إلى موسى نفسه في عدة مواطن: ﴿فَأَصْبَحَ فِي ٱلْمَدِينَةِ خَآئِفًا يَتَرَقَّبُ﴾ [القصص، ١٨]، ﴿فَأَوْجَسَ فِي نَفْسِهِۦ خِيفَةً مُّوسَىٰ ۝﴾ [طه، ٦٧]، و ليس في ذلك ما يضير، وإنما هو الصدق في الإخبار، والواقعية في العرض، فلا غرو أن يكون القصص القرآني أحسن القصص.

إن في السياق قرائن تدل على أن أم موسى انتابها شيء من الخوف والقلق على ابنها، فإن فؤادها أصبح فارغا، ويعبر بفراغ الفؤاد عن ذهاب العقل، ومثله قوله تعالى: ﴿ وَأَفْـِٔدَتُهُمْ هَوَآءٌ ۝ ﴾ [إبراهيم، ٤٣]، لا عقول فيها [٢٥، جـ١١ ، ص٢٦٧] ، وإن شاع في كلام الناس "فلان خلي البال،" إذا كان لا هم بقلبه [٢٦، جـ٣ ، ص١٥٨]، لكن السياق يأباه، ثم لا أدري هل هذا المعنى حادث بعد نزول القرآن أو لا؟ فإن كان كذلك فلا يحمل عليه القرآن البتة.

صدرت الآية بقوله تعالى ﴿فأصبح﴾، وهي مستعملة هنا بمعنى "صار." فاقتضى تحولا من حالة إلى أخرى، أي كان فؤادها غير فارغ فصار فارغا [٢٨، جـ٢٠ ، ص٨٠]، وجاء الإخبار عن فراغ فؤادها بعد الإخبار عن إلقاء موسى في الماء، فكان من مستتبعاته.

ورد في الآية أن الله ربط على قلبها، والربط على القلب توثيقه من أن يضعف كما يشد العضد الوهن [٢٨ ، جـ٩ ، ص٢٨٠]، وهذا لا يكون إلا في حالة الخوف والاضطراب، ويؤكده أن علة الربط كي لا تبدي شيئا مما من شأنه أن يكشف من أ مرها شيئا. ولكي يحملها على التصديق بوعد الله، ومن التكلف البارد قول بعضهم إنها كانت تبدي فرحها بما حصل لموسى [٢٦، جـ٣ ، ص١٥٩] ، قال النحاس: "وقول أبي عبيده:

فارغا من الغم غلط قبيح ؛ لأن بعده إن كانت لتبدي به" [٢٤ ، جـ٥ ، ص١٦٠] ، وبمثل قوله قال ابن قتيبة [٤٦ ، ص٣٢٨] ، وهنا يظهر الفرق بين منهج من انتزع اللفظة من سياقها وبين منهج من نظر إليها في ضوء هذا السياق.

قول أم موسى لأخته "قصيه" يدل على لهفها عليه وتشوقها إلى معرفة الحال التي آل إليها ، وهذا نابع من خوف وقلق ، وبين الله تعالى علة رد موسى إلى أمه فقال : "كي تقر عينها ولا تحزن ،" وهذا يومئ إلى أنها كانت قبل رده محلا لشيء من البكاء الذي به تسخن العين ، وهو عكس قرة العين ، وكانت كذلك حزينة على فراقه.

لابن القيم كلمة تعين على تفهم هذا الاعتماد على دلالات الألفاظ وتسوغ تتبع السياق كما مر بنا في الأمثلة ، فهو يقول : "كما أن ألفاظ القرآن ملوك الألفاظ ، فكذلك معانيه أجل المعاني وأعظمها وأفخمها ، فلا يجوز تفسيره بالمعاني التي لا تليق به ، كما لا يجوز حمله على المعاني القاصرة ، ثم يبين أن استحضار هذه المعالم يعين على معرفة ضعف كثير من أقوال المفسرين وزيفها ، ويقطع المرء بأنها ليست مراده لله تعالى [٤٧ ، ص٢٦٩] .

لم يقتصر أثر السياق على ما ذكرنا من مواطن ، وإنما له حضور حيثما وجدت الاحتمالات في معنى الآيات ، وما يترتب عليها من اختلافات . فقد كان له دور بارز في تحديد عود الضمير ، وهو من الأساليب التي يكثر دورانها في التفسير ، وله صور متعددة ،[٦] وحسبنا بعض الصور التي يتضح من خلالها أثر السياق بما يتسع له المقال.

تأتي في بعض الآيات ضمائر متعددة في سياق واحد ، وتحتمل في مرجعها أقوالا متعددة . فتوحيد مرجعها وإعادتها إلى شيء واحد أولى وأحسن لانسجام النظم واتساق السياق [١٧ ، جـ٢ ، ص٦١٣] ، من ذلك عود الضمائر في قوله تعالى : ﴿ وَقَالَ لِلَّذِى

---

[٦] لمزيد من التفصيل يراجع [ ١٧ ، جـ٢ ، ص ص ٥٨٥ – ٦٣١]، وعود الضمير من الموضوعات التي تستحق أن تفرد بدراسة مستقلة .

ظَنَّ أَنَّهُۥ نَاجٍ مِّنْهُمَا ٱذْكُرْنِى عِندَ رَبِّكَ فَأَنسَىٰهُ ٱلشَّيْطَٰنُ ذِكْرَ رَبِّهِۦ فَلَبِثَ فِى ٱلسِّجْنِ بِضْعَ سِنِينَ ﴿٤٢﴾ [يوسف، ٤٢].

للمفسرين في عود الضمير في قوله «فأنساه» وقوله «ربه» أقوال: فقد ذهب بعضهم [٣٥، جـ١٨، ص١١٧؛ ٤١، جـ١٢، ص٢٤٨] إلى أن الضميرين يعودان على يوسف عليه السلام، ويكون المعنى أنسى الشيطان يوسف ذكر الله تعالى، فلبث في السجن بضع سنين عقابا له على سؤاله غير الله.

وذكر بعض المفسرين [٢٥، جـ٧، ص٥١٧] أن الضميرين يعودان إلى ساقي الملك، ويكون المعنى: أنسى الشيطان الساقي أن يذكر قصة يوسف للملك، ولهذا لبث يوسف في السجن بضع سنين.

إن سياق الآيات يشهد للمعنى الثاني، فإن الاتفاق قائم على أن مرجع الضمير في قوله (عند ربك) راجع للساقي، فكان المناسب للسياق أن يكون ما بعده ﴿فَأَنسَىٰهُ ٱلشَّيْطَٰنُ ذِكْرَ رَبِّهِۦ ﴿٤٢﴾﴾ [يوسف، ٤٢]. عائدا على الساقي حتى لا تتفرق الضمائر، والذي يرى الزمخشري أنه يؤدي إلى تنافر النظم الذي هو أم إعجاز القرآن والقانون الذي وقع عليه التحدي [٢٦، جـ٢، ص٥٣٦].

جاء في سياق القصة قوله تعالى: ﴿وَقَالَ ٱلَّذِى نَجَا مِنْهُمَا وَٱدَّكَرَ بَعْدَ أُمَّةٍ ﴿٤٥﴾﴾، وهذا شاهد قوي على أن الذي نسي ثم ذكر بعد عدة سنوات هو الساقي، وبهذا التوجيه ينتظم السياق، فتصبح «اذكرني» الأولى و«ذكر ربه» الثانية مسندة إلى الساقي، ويكون «عند ربك» و«ربه» أيضا مرادا بهما الملك رب الساقي.

إن هذا التوجيه أنسب إلى الساقي، وأليق بحال يوسف عليه السلام، وأقرب إلى شخصية الساقي، وما ذهب إليه صاحب التحرير [٢٨، جـ١٢، ص٢٧٨] حين جعل

الضميرين يعودان على يوسف والساقي في آن واحد بعيد، وفيه اضطراب، وإن بدا أنه جمع بين التوجيهات السابقة.

يسهم السياق أيضا في الانتصار لقاعدة عود الضمير إلى أقرب مذكور في مواطن كثيرة، منها ما جاء في قوله تعالى: ﴿ فَنَادَىٰهَا مِن تَحۡتِهَآ أَلَّا تَحۡزَنِي قَدۡ جَعَلَ رَبُّكِ تَحۡتَكِ سَرِيّٗا ﴾ [مريم، ٢٤].

تباينت وجهات نظر المفسرين في تعيين المنادي لمريم، فقال بعضهم: المنادي هو جبريل عليه السلام [٣٦، جـ١١، ص٩٣ ؛ ٤٠ ، جـ٨ ، ص١٥١]، لأنه أخبرها بما من شأنه أن يكون توجيها من الله تعالى.

قالت طائفة [٣٥، جـ٢١ ، ص١٧٤] : المنادي هو عيسى عليه السلام، ودليلهم سياق الضمائر، وعودة الضمير في ﴿ فَنَادَىٰهَا ﴾ إلى أقرب مذكور وهو عيسى عليه السلام.

يؤيد هذا أن الضمائر السابقة في سياق واحد، وكلها تعود إلى عيسى، ﴿ولنجعله﴾ ﴿ ورحمة منا ﴾ ، ﴿ فَحَمَلَتۡهُ ﴾ ، ﴿ فانتبذت به﴾ ، ﴿ فَنَادَىٰهَا ﴾. فهذه خمسة ضمائر بين بارز ومستتر كلها عائد إلى عيسى عليه السلام اتفاقا، إلا ضمير ﴿ فَنَادَىٰهَا ﴾، فإلحاقه بها أنسب للسياق [١٧ ، جـ٢ ، ص٦٢٨] .

ويشهد لهذا التوجيه أيضا ما جاء في الآية التي بعدها : ﴿ فَأَشَارَتۡ إِلَيۡهِ ﴾ أي ليتكلم، فلو لم يكن قد سبق له الكلام لما أشارت إليه، وواضح أنها أشارت إليه ليكلموه، لأنهم قالوا لها في السياق نفسه: ﴿ كَيۡفَ نُكَلِّمُ مَن كَانَ فِي ٱلۡمَهۡدِ صَبِيّٗا ﴾، وعندها تكلم فقال: ﴿ إِنِّي عَبۡدُ ٱللَّهِ .. ﴾ ، يضاف إلى دليل السياق هذا قراءة متواترة وهي ﴿ فَنَادَىٰهَا مِن .. ﴾ [٤٨ ، جـ٢ ، ص٨٦] على أنها اسم موصول بمعنى: الذي. وهي نص في التعيين.

تحسن الإشارة هنا إلى أن عود الضمير يدور حيث دار السياق لأنه الطريق الموصل إلى فهم المراد على أتم وجه وأحسنه، ولهذا نجد السياق أحيانا يسوغ عود الضمير إلى أقرب مذكور كما في المثال المتقدم، وأحيانا أخرى يحكم السياق بعدم الالتفات إلى أقرب مذكور كما في قوله تعالى: ﴿ هُوَ سَمَّىٰكُمُ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴾ [الحج، ٧٨] ، فعلى الرغم من أن إبراهيم عليه السلام هو أقرب مذكور، إلا أن الضمير لم يعد عليه؛ لأن الأفعال كلها في السياق المذكور راجعة إلى الله تعالى، وكذلك سياق الجمل المذكورة قبله نحو قوله تعالى: ﴿ هُوَ ٱجْتَبَىٰكُمْ وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِى ٱلدِّينِ مِنْ حَرَجٍ ﴾ [الحج، ٧٨]، فناسب هذا السياق أن يعود الضمير في قوله (هو سماكم) على الله تعالى وإن لم يكن أقرب مذكور؛ لأن سياق الحديث عنه سبحانه [٣٩، جـ٥ ، ص ص ٧٥٠-٧٥١ بتصرف ].

إن لموضوع عود الضمير صورا متعددة وأوجها، وأمثلته في القرآن الكريم لا تكاد تحصى، وقد أردنا من هذه الإشارة الموجزة أن تكون وسيلة لغاية وهي الكشف عن أثر السياق في تحديد عود الضمير، وقد بدا لنا شيء من ذلك.

يشار - إتماما للفائدة - إلى أن للسياق حضورا في الترجيح بين القراءات، ويحسن أن نلمح - احترازا - إلى الخلاف القائم في أصل هذه المسألة.

## السياق والترجيح بين القراءات

دأب جمع من المفسرين[٧] على الترجيح بين القراءات المتواترة واختيار الأنسب منها للسياق من وجهة نظرهم.

لم يرتض علماء القراءات هذا المبدأ "لأن هذه القراءات كلها صحيحة ومروية وثابتة عن رسول الله ص ولكل منها ظاهر حسن في العربية. فلا يمكن ترجيح قراءة على قراءة) [٣٣، جـ٢ ، ص٢٦٥].

---

٧ كان على رأس هؤلاء الإمام الطبري، والذي فتح الباب على مصراعيه. فدخل منه ابن عطية والرازي وآخرون، وكان للنحاة باع في هذا المجال أيضا.

وإني أحسب أن هذه المسألة لم تنضج بعد،[8] وتستدعي مزيد تأمل ونظر، بسبب سوء الفهم القائم بين المجيزين والمانعين، وهي مسألة تستحق أن تفرد بدراسة مفصلة تقوم على الاستقراء والتأصيل وتحرير محل النزاع، ونحن في هذه العجالة لن نتبنى رأيا، ولن يحول ذلك دون عرض لمثال يظهر فيه أثر السياق في الترجيح بين القراءات عند من يجيزوورد في كلمة ﴿أعلم﴾ من قوله تعالى: ﴿ فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُۥ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾ [البقرة، ٢٥٩] قراءتان: الأولى: (إعلم) جزما على الأمر، وقرأ بها حمزة والكسائي، والثانية (أعلم) بالرفع على الخبر عن نفس المتكلم وقرأ بها الباقون [٤٨، جـ١، ص٣١٢].

اختار الإمام الطبري القراءة الأولى، وحجته مناسبتها للسياق، لأن ما قبله من الكلام أمر من الله تعالى ذكره قولا للذي أحياه الله بعد مماته وخطابا له، فالأفعال السابقة لهذا الفعل كلها أفعال أمر ﴿ فَٱنظُرْ إِلَىٰ طَعَامِكَ ... وَٱنظُرْ إِلَىٰ حِمَارِكَ ... وَٱنظُرْ إِلَى ٱلْعِظَامِ ﴾، فناسب أن يكون ما بعدها جوابا عن سؤاله ربه عن كيفية الإحياء بفعل أمر (اعلم) [٢٠، جـ٣، ص٤٨].

هذه القراءة التي اختارها الطبري مماثلة عنده لقصة إبراهيم التالية لهذه القصة، والتي ورد في سياقها أفعال أمر متتالية، قال: ﴿ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ ٱلطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ ٱجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ٱدْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَٱعْلَمْ أَنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾ [البقرة، ٢٦٠].[9]

سبقت الإشارة إلى وجود عوامل عدة تسهم في الكشف عن معنى النص سواء أكانت خارج هذا النص أم داخله، يذكر منها في مجال تفسير القرآن - إضافة إلى السياق -

---

٨ لمزيد من التفصيل في المسألة يراجع: [٤٩، جـ١، ص ص ٥١، ٧٠].

٩ وللوقوف على مزيد من أمثلة الترجيح بين القراءات استنادا إلى السياق يراجع *تفسير الطبري* الذي طفح بها [٢٠، جـ١، ص ص ١٥٣، ١٥٧، ٢٧٢، ٤٤٦، ٥٥٩، ٦٢٥؛ جـ٢، ص ص٣٣٦، ٤٧٤، ٦٠٨؛ جـ٣، ص ١٥٢].

النص في الكتاب المحكم، ملتزمين ما يحتمله نصا وروحا ونعرض عليه أقوال المفسرين" [٥١ ،جـ١ ، ص١٠]، وقد التزمت بهذا المنهج في كتابها *التفسير البياني*، [١٠] ولم يسلم منهجها من النقد بسبب انحيازها المبالغ فيه للسياق وبسبب حملتها على المفسرين المتقدمين وعلى نتاجهم، [١١] على الرغم من جهودها المتميزة.

يلحظ الباحث أن للسياق حضورا بارزا في اتجاهات التفسير المعاصرة، ذلك "أن قاعدة السياق تشكل أساسا رئيسا من أسس الاتجاه الأدبي والمنهج الموضوعي في تفسير القرآن، وتعد المحور الحقيقي لأحد تيارات الاتجاه الأدبي ونعني به تيار البيانية الذي حاولته بنت الشاطئ في التفسير البياني" [٥٢ ، ص٢٦٢].

إن الغاية الكبرى هي فهم النص ومجموعة العوامل والمعالم التي تعين على فهمه ما هي إلا وسائل، وهي متفاوتة في قيمتها، فإذا كان أحد هذه المعالم نصا من آية تعذر تجاوزه، إذ ليس أحد أعلم بمراد الله من الله، وإن كان حديثا أهلا للاحتجاج به من حيث الثبوت والدلالة لم يكن لأحد تجاهله كذلك؛ لأنه ليس أحد من البشر أعلم بمراد الله من رسول الله ص، وإن كان الدليل على المعنى إجماع الحجة فإن الإجماع معتبر.

يصاحب هذا الذي ذكرنا سؤال حول موقع السياق ومكانته في المواطن المشار إليها وعن مدى اعتباره عند التنازع، ولعل في الأمثلة التي سنعرض لها ما يصلح للإجابة عن هذا السؤال وأمثاله.

---

١٠ انظر أمثلة على احتكامها للسياق وتقديمها له في كتابها [ ٥١ ، جـ١ ، ص ص١٦ ، ٧٧ ، ١٢٦ ، ١٦٢ ، ١٨٢ ، ٢٠٨ ]، وغيرها كثير.

١١ عرض لمنهجها كثيرون بالدرس والنقد، منهم د. محمد إبراهيم شريف في كتابه *اتجاهات التجديد في تفسير القرآن الكريم في مصر*، ود. فهد الرومي في كتابه *اتجاهات التفسير في القرن الرابع عشر الهجري*.

بين أيدينا آية تنازعها حديث وسياق وهي قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمْ إِنَّ زَلْزَلَةَ ٱلسَّاعَةِ شَىْءٌ عَظِيمٌ ۝ يَوْمَ تَرَوْنَهَا تَذْهَلُ كُلُّ مُرْضِعَةٍ عَمَّآ أَرْضَعَتْ وَتَضَعُ كُلُّ ذَاتِ حَمْلٍ حَمْلَهَا وَتَرَى ٱلنَّاسَ سُكَـٰرَىٰ وَمَا هُم بِسُكَـٰرَىٰ وَلَـٰكِنَّ عَذَابَ ٱللَّهِ شَدِيدٌ ۝ ﴾ [الحج، ١-٢].

نظر طائفة من المفسرين [٢٥، جـ١٠، ص٢٢٢ ؛ ٣٦، جـ١١، ص٣] إلى هذه الآية في ضوء سياقها، فقالوا: إن هذه الزلزلة وهذه الأهوال تكون في آخر عمر الدنيا، وأول أحوال يوم القيامة، فإن من أحوال الزلزلة وأهوالها أن تذهل المرضعة عما أرضعت، ويؤكد هذا مجيء المرضعة بالتاء "والمرضعة هي التي في حال الإرضاع ملقمة ثديها الصبي والمرضع التي من شأنها أن ترضع، وإن لم تباشر الإرضاع" [٢٦، جـ٣، ص٢٤]، وهذا إنما يكون في الدنيا.

يؤكد هذا التفسير ما في سياق الآية من أن الحامل تسقط حملها من هول الزلزلة، ويصيب الناس فزع وذهول حتى كأنهم سكارى، لا من شرب ولكن من جزع وخوف، وهذا كله إنما يكون في الدنيا أيضا.

ذهب جمع من المفسرين [٢٠، جـ١٧، ص ص١١٠-١١١ ؛ ٢١، جـ٣، ص١٢٤ ؛ ٣٩، جـ٤، ص٩] إلى أن هذه الأحوال والأهوال التي عرضت لها الآية السابقة إنما هي كائنة يوم القيامة، وبعد البعث من القبور، وحجة هذا الفريق ورود حديث صريح حال دون اعتبار السياق.

صح عنه صلى الله عليه وسلم أنه قال: يقول الله تعالى: يا آدم! فيقول: لبيك وسعديك والخير في يديك. قال: يقول: اخرج بعث النار. قال: وما بعث النار؟ قال: من كل ألف تسعمائة وتسعة وتسعين، فذلك حين يشيب الصغير، وتضع كل ذات حمل حملها، وترى الناس سكارى وما هم بسكارى ولكن عذاب الله شديد.[١٢]

---

١٢ متفق عليه [٥٣، ص٨٢٦، كتاب التفسير ؛ ٥٤، ص١١٣، كتاب الإيمان].

وفي حديث عمران بن الحصين أن الرسول ص قرأ الآية : ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمْ ... ﴾ ثم قال: أتدرون أي يوم هذا؟ وساق الحديث.[١٣]

لما عرض الإمام الطبري القولين السابقين، وذكر أدلة كل فريق أبدى إعجابه بالقول الأول المستند إلى السياق، ولم يحل بينه وبين الأخذ به إلا "مجيئ الصحاح من الأخبار عن رسول الله ص بخلافه، ورسول الله ص أعلم بمعاني وحي الله وتنزيله" [٢٠، جـ١٧ ، ص١١١] ، وتبعه في ذلك صاحب *أضواء البيان* حين قال: "هذا القول - يعني الأول - من حيث المعنى له وجه من النظر، ولكن الثابت من النقل يؤيد خلافه" [٣٩ ، جـ٤ ، ص٩].

لم تحل هذه الأخبار الصحاح بين ابن عطية [٢٥، جـ١٠ ، ص٢٢٢] ، وبين الأخذ بالقول الأول مستندا إلى السياق؛ لأنه يرى أن هذه الأحاديث ليست تفسيرا للآية، وإنما أراد الرسول ص بقراءته الآية ابتداء أمر الساعة ثم قصد في تذكيره وتخويفه إلى فصل من فصول يوم القيامة، وهو بهذا يرى أن دلالة السياق في هذا المقام أقوى من دلالة الحديث.

اجتهد بعض المفسرين [٣٩، جـ٤ ، ص١٤ ؛ ٥٦ ، جـ٣ ، ص٤٥١] في التوفيق بين دلالة الحديث ودلالة السياق، بأن جعلوا ما ورد في الآية يحدث مرتين. أو أنها حالات خاصة تحدث لمن ماتت وهي ترضع أو وهي حامل، أو أن ما يحدث يوم القيامة مما تضمنته الآيات عبارة عن تمثيل وتخييل لبيان هول الموقف.

وليس يبعد بعض ما ذكر من تأويل لولا افتقاره إلى الدليل. بيد أن ما يعنينا هنا حرص المفسرين على عدم إهمال دلالة السياق حتى مع وجود أحاديث صحيحة ذات صلة بالآية، وهذا يدل على مكانة السياق عندهم.

---

١٣ أخرجه الترمذي [٥٥ ، ص٧١٦ ، كتاب التفسير].

يندرج تحت هذا القسم توجيه أسباب النزول وتقويمها في ضوء السياق كونها من الآثار. وقد سلك هذا المسلك كثيرون من آخرهم وأكثرهم توسعا الطاهر ابن عاشور في تفسيره حين عرض كثيرا من أسباب النزول على سياق الآية، وردها لعدم مناسبتها لهذا السياق من وجهة نظره، ولا يتسع المقام للعرض لهذا المنهج وتقويمه.[١٤]

وقد يحول الإجماع دون اعتبار السياق أيضا، وتجاهل هذا يفضي إلى ضرب من ضروب التفسير المذموم، بخاصة إذا كانت دلالة هذا السياق ضعيفة، وهو ما نجده عند مدرسة المنار في تفسيرها لقول الله تعالى: ﴿ مَا نَنسَخْ مِنْ ءَايَةٍ أَوْ نُنسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِّنْهَآ أَوْ مِثْلِهَآ أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴾ [البقرة، ١٠٦].

الآية لغة العلامة والأمارة وأطلقت على المعجزة لأنها علامة دالة على صدق الرسول، وهي في هذه الآية المذكورة: القطعة من القرآن، ونقل الرازي إجماع المفسرين على هذا، وشذ أبو مسلم (ت٣٢٢هـ) [٣٥، جـ٣ ، ص٢٠٨ ؛ ٢٨ ، جـ١ ، ص٦٥٦] فحملها على التوراة والإنجيل وخلافه غير معتبر.

للأستاذ محمد عبده رأي مخالف لما عليه الجمهور، تابعه فيه محمد رشيد ومحمد أبو زهرة في تفسيره، ترى مدرسة المنار أن تفسير الآية هنا بالقطعة من القرآن لا يتناسب مع السياق، وإنما المناسب تفسيرها بالمعجزة الدالة على النبوة، ويمكن تلخيص حجتهم بما يلي:

١ - أن آية ﴿ما ننسخ﴾ ختمت بالحديث عن القدرة. وهذا يناسب المعجزات الحسية ولا يناسب الأحكام الشرعية، يؤيده أن آية ﴿ وَإِذَا بَدَّلْنَآ ءَايَةً مَّكَانَ ءَايَةٍ ﴾ [النحل، ١٠١] ختمت بما يناسب النسخ وهو العلم.

---

١٤ انظر أمثلة لما ذكرنا من رد أسباب النزول بسبب السياق [٢٨ ، جـ٢، ص ص ٣٢٤ ، ٣٧٦ ؛ جـ٥ ، ص ١٨٣ ؛ جـ٦ ، ص ١٣٨ ؛ جـ١٤ ، ص ٦ ؛ جـ١٧ ، ص ١٥٤ ].

٢- لا يلتئم السياق بتفسير ننسئها - على قراءة [٤٨، جـ ١ ، ص١٠٦] - بالترك على ما هي عليه مع الوعد بالإتيان بخير منها أو مثلها.

٣ - في معرض الاستدلال بالسياق العام ذكروا أنه جاء بعد آية النسخ هذه قوله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ ٱللَّهَ لَهُۥ مُلْكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ﴾ [البقرة، ١٠٧]، وهذا السياق يرجح أن الآية كونية.

٤ - ورد في السياق نفسه: ﴿ أَمْ تُرِيدُونَ أَن تَسْـَٔلُوا۟ رَسُولَكُمْ كَمَا سُئِلَ مُوسَىٰ مِن قَبْلُ ﴾ [البقرة، ١٠٨]، وهو لوم على طلب آية أخرى، وإنما سئل موسى آيات حسية ومعجزات [١٣، جـ١ ، ص ص٤١٦-٤١٨].[١٥]

هذا التفسير الذي حمل عليه السياق الخاص والعام والمخالف للإجماع سبق مدرسة المنار إليه محيي الدين بن عربي كما ذكر أحد تلاميذ هذه المدرسة [٣٤، جـ١٥ ، ص ١٨٨] ، والذي لم يتابع شيخه - محمد عبده - في تفسيره هذه الآية.

إن تفسير مدرسة المنار لهذه الآية - مستندة إلى السياق - مردود من وجهين:

*الأول*: أنه تفسير مخالف لما أجمع عليه الحجة من المفسرين إذ لم يقل بهذا القول أحد من المفسرين المتقدمين [٢٠، جـ٢ ، ص٤٧٢ ؛ ٢٥ ، جـ١ ، ص٤٢٨ ؛ ٣٦ ، جـ٢، ص٦٤ ؛ ٤١ ، جـ١ ، ص٣٥٤ ؛ ٢٦ ، جـ١ ، ص٨٧ ]، فلا يقوى السياق - والحالة هذه - على منازعة إجماع الحجة، إلا عند مدرسة المنار والتي سبقت الإشارة إلى مسلكهم القائم على الاعتماد المطلق على السياق وتقديمه على تفسير السلف، وهو مسلك غير محمود ومعارض للقاعدة المشهورة بين المفسرين وهي (تفسير جمهور السلف مقدم على كل تفسير شاذ) [١٧ ، جـ١ ، ص٢٨٨ ] .

---

١٥ ينظر تفسير أبي زهرة لهذه الآية في ضوء هذا الفهم وانتصاره له [ ٥٩ ، ص٢٤٠].

*الثاني* : أن ما ذهب إليه المفسرون في تفسيرهم لهذه الآية ملتئم مع سياقها لمن تدبر، فإن تبديل الأحكام ونسخها يستدعي قدرة، والنسخ تصريف لبعض شؤون الكون، فيناسبه الحديث عن ملك الله للسموات والأرض، وفي قوله تعالى: ﴿ أَمْ تُرِيدُونَ أَن تَسْـَٔلُواْ رَسُولَكُمْ ﴾ تحذير مما قد يقع من اعتراض على الأحكام والمجادلة فيها، لأن النسخ مظنة لهذا [٢٥، جـ٢، ص٤٣١ ؛ ٢٦ ، جـ١ ، ص٨٧ ؛ ٥٧ ، جـ١، ص١٢٩ ؛ ٢٨. ، جـ١ ، ص٦٦٦ ].

خالفت المدرسة نفسها كذلك جمهور المفسرين قديما وحديثا في تفسير الموت والحياة في قوله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى ٱلَّذِينَ خَرَجُواْ مِن دِيَـٰرِهِمْ وَهُمْ أُلُوفٌ حَذَرَ ٱلْمَوْتِ فَقَالَ لَهُمُ ٱللَّهُ مُوتُواْ ثُمَّ أَحْيَـٰهُمْ إِنَّ ٱللَّهَ لَذُو فَضْلٍ عَلَى ٱلنَّاسِ وَلَـٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَشْكُرُونَ ﴾ [البقرة، ٢٤٣].

لقد فسروا الموت بالتيه والصغار وزوال عزهم، وفسروا الحياة بالخروج من التيه، وعودة العزة والكرامة لهم، واعتمدوا في تفسيرهم هذا على السياق، فإنه في الحث على الجهاد والتحريض عليه وليس في مقام الحديث عن البعث والنشور، ولم تتضمن الآية الإشارة إلى قدرة الله تعالى التي تصاحب عادة الحديث عن البعث، وإنما ختمت الآية بالحديث عن فضل الله تعالى على الناس المتمثل في تأديبهم ثم في إعادة الكرامة والعزة لهم.[١٦]

---

١٦ انظر الرأي مفصلا في [١٣ ، جـ٢ ، ٤٥٦ ؛ ٥٧ ، جـ١ ، ص١٢٩] وتابعهما أبو زهرة في تفسيره لهذه الآية [ ٩٥ ، ص٧٣٤]، السنة السادسة، سنة ١٣٧٢هـ. وأطال الاستدلال لهذا القول بالسياق وقال: ونحن إليه أميل.

وحسبنا دليلا على بطلان هذا التفسير أنه مخالف لما أجمع عليه المفسرون قديما وحديثا،[١٧] عدا الشيخ محمد عبده ومن تابعه، فلا يقوى السياق على منازعة هذا الإجماع، كما لا يقوى هذا السياق على صرف اللفظ عن ظاهره وحقيقته إلى معنى مجازي، حتى لو صح أن في الآية تنازعا بين الظاهر والسياق، "فإنه إذا تنوزع في تأويل الكلام كان أولى معانيه في أغلبه على الظاهر، إلا أن يكون من العقل أو الخبر دليل واضح على أنه معني به غير ذلك" [٢٠، جـ٨ ، ص٩١]، ولا يشفع للمخالفين الاستدلال بأن الموت ورد في القرآن بالمعنى المجازي وكذا الحياة، لأن السياق هناك أسهم في الحمل على هذا المعنى.

يضاف إلى هذا أن سياق الآية ملتئم تماما مع تفسير الحياة والموت على الحقيقة، لأنهم خرجوا خائفين من الموت، مترددين في الجهاد، فأماتهم الله ليبين لهم أن الحذر لا يغني، ثم أحياهم بفضله ليتوبوا ويرجعوا عما كانوا عليه، وما دفع مدرسة المنار إلى تجاهل هذا كله إلا التفسير العقلي الذي يضيق باب المعجزات وخوارق العادات.

قد يرد أن يتنازع معنى الآية السياق والعموم، وجرت العادة عند كثير من المفسرين على تقديم العموم على غيره لأنه الأصل ولا يصار إلى التخصيص إلا بدليل معتبر[١٢، جـ١ ، ص٥٠ ؛ ٢٥ ، جـ١٦ ، ص٤١ ؛ ٣٩ ، جـ١ ، ص٢٨٠]، ويحصر بعضهم دليل تخصيص العموم بالكتاب والسنة والإجماع [١٧ ، جـ١ ، ص٦٦].

يفهم مما مضى أن العموم مقدم على السياق، وهو ما صرح به الطبري [٢٠، جـ٢٨ ، ص١٤٤] ، وعمل به في مواطن كثيرة من تفسيره.

وصرح بهذا بعض الباحثين بقوله: "قواعد العموم مقدمة على قواعد السياق وغيرها. لأن قواعد العموم أقوى من قواعد السياق" [١٧، جـ١ ، ص٦٦].

---

[١٧] انظر على سبيل المثال لا الحصر: [٢٠ ، جـ٥ ، ص ٢٧٥ ؛ ٢١ ، جـ١ ، ص٣٠٥ ؛ ٢٦، جـ١ ، ص ١٤٧ ؛ ٣٥ ، جـ٣ ، ص١٣٩ ؛ ٣٦ ، جـ٣ ، ص ٢٣٠ ؛ ١٩ ، جـ٣ ، ص٣٩٦].

تحسن الإشارة إلى أن تقديم العموم على السياق ليس محل اتفاق بين المفسرين، فإن المقصود من الخطاب حصول الفهم، ولا يتيسر هذا إلا بمراعاة السياق كما سبق بيانه، ولهذا قدم بعض العلماء السياق على قرائن متمكنة، فقد قال الزركشي: "ليكن محط نظر المفسر مراعاة نظم الكلام الذي سيق له، وإن خالف أصل الوضع اللغوي لثبوت التجوز" [٢٧، جـ١ ، ص٣١٧].

يتأكد هذا الذي ذكر إذا أدى الحمل على العموم إلى إشكالات في الفهم وقصور في الدلالة على الحكم، ويتضح الذي أشرنا إليه في تفسير قوله تعالى: ﴿وَٱلْوَٰلِدَٰتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَٰدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ ٱلرَّضَاعَةَ وَعَلَى ٱلْمَوْلُودِ لَهُۥ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا لَا تُضَآرَّ وَٰلِدَةٌۢ بِوَلَدِهَا وَلَا مَوْلُودٌ لَّهُۥ بِوَلَدِهِۦ وَعَلَى ٱلْوَارِثِ مِثْلُ ذَٰلِكَ فَإِنْ أَرَادَا فِصَالًا عَن تَرَاضٍ مِّنْهُمَا وَتَشَاوُرٍ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا وَإِنْ أَرَدتُّمْ أَن تَسْتَرْضِعُوٓا۟ أَوْلَٰدَكُمْ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِذَا سَلَّمْتُم مَّآ ءَاتَيْتُم بِٱلْمَعْرُوفِ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴿٢٣٣﴾﴾ [البقرة، ٢٣٣].

تباينت أقوال المفسرين في تحديد المراد بالوالدات في الآية، فقالت طائفة منهم: الوالدات لفظ عام، واللام فيها للجنس، فهي تشمل كل مرضعة سواء أكانت ذات زوج أم لا؛ لأنه لم يرد على هذا العموم مخصص معتبر [٣٥، جـ٦، ص٩٩؛ ٢١، جـ١، ص٢٩١؛ ٣٤، جـ٢، ص١٨٥؛ ٥٧، جـ١، ص٢٧٦].

يرى هؤلاء أن لا اعتبار للسياق هنا لأن العموم مقدم عليه، والكلام مستأنف مقطوع عما قبله من أحكام الطلاق، فصار حمله على العموم أولى [٤١، جـ٢، ص١٤٦][١٨].

---

١٨ انتصر لهذا القول أبو زهرة في تفسيره لهذه الآية في [٥٩، ص ٤٠٢].

يرد على القول بالعموم إشكالات، منها: أن الآية رتبت النفقة والكسوة على الرضاع، ومعلوم أن الزوجة المرضعة غير معنية لأنها تستحق النفقة والكسوة بالزوجية أرضعت أم لم ترضع.

تكلف بعضهم في الرد فقال إن النفقة خاصة ببعض أفراد هذا العموم، وهن المطلقات بخاصة [٣٦، جـ٣، ص١٦٠]، وأجاب آخرون بأن النفقة والكسوة الواردة في الآية زيادة للزوجة على ما تستحقه أصلا ليكون بمثابة أجرة على الرضاع [٣٥، جـ٦، ص١٠٠]، فكأن لها نفقتين وكسوتين، وهو تكلف بارد يسمو عنه النظم الكريم، قال صاحب *المنار*: "ونحن لا نستفيد من جعل الآية عامة زيادة عما نستفيد بجعلها خاصة" [١٣، جـ٢، ص ٤٠٩].

ذهبت طائفة أخرى من المفسرين إلى تخصيص الوالدات ثم اختلفوا، فمنهم [٣٦، جـ٣، ص١٦٠] من جعلها في الزوجات خاصة؛ لأن الآية نصت على النفقة والكسوة، والمطلقة لا تستحق إلا النفقة، ويشكل عليهم الربط بين الرضاع والنفقة والكسوة، وهذا - كما أسلفنا - غير متصور في حق الزوجة.

أغرب هذا الفريق في الرد فقال: نصت الآية على النفقة والكسوة للزوجة المرضع مع أنها ثابتة بالزوجية حتى لا يتوهم متوهم أن اشتغال الزوجة بالإرضاع يسقط النفقة والكسوة، لأنه قد يؤدي إلى تضييع شيء من حقوق الزوجة [٣٥، جـ٦، ص١٠٠]، وفي هذا الرد برود وتكلف وجرأة على النص دفع إليه التمسك بالعموم، وتجاهل السياق.

قال صاحب *المنار*: "وهذا الترجيح مرجوح لا يلتفت إليه، لأنه مبني على الاحتجاج بقول الفقهاء - وهو أن المطلقة المرضع تستحق الأجرة دون النفقة والكسوة -

على القرآن، وهذا القول أضعف الأقوال" [١٣، جـ٢، ص٤٠٩]، ويرى أبو زهرة أنه قول لا حجة له.[١٩]

إن الإشكالات البارزة التي وردت على القولين السابقين، وما أعقبها من ردود متكلفة مردها تجاهل السياق القرآني، وتفسير المفردات بعد انتزاعها من سياقها، والدخول إلى النص بمقرر سابق.

ترى طائفة ثالثة من المفسرين أن الوالدات في الآية هن المطلقات بخاصة، ودليلهم السياق العام منه والخاص، أما العام فإن الآية جاءت في سياق الحديث عن أحكام الطلاق، فقد بدأ هذا الحديث من الآية ٢٢٦ من السورة واستمر إلى الآية ٢٤٣ من السورة نفسها، وجاءت آية الرضاع في الوسط منها (٢٣٣) وغير جائز - كما قال الإمام الطبري في أكثر من موضع - صرف الكلام عما هو في سياقه إلى غيره إلا بحجة يجب التسليم لها [٢٠، جـ٩، ص٣٨٩]. ولا يعكر على هذا وجود بعض آيات خارج أحكام الطلاق جاءت بعد آية الرضاع، فإن علم المناسبات كفيل بالكشف عن سر الترابط بينها، وقد كان.

أما السياق الخاص الذي انتظمت فيه لفظة الوالدات فإنه ناطق بأنها في المطلقات، ويمكن الكشف عن دلالة السياق على هذا من خلال المعالم الموجزة التالية:

١ - مجئ الوالدات معطوفة عما قبلها يشير إلى اتحاد السياق، فكأن النص بعد أن عرض لطائفة من أحكام المطلقات قال: والوالدات ممن يرضعن، وهذه الأحكام عند الطلاق [٢٠، جـ٥، ص٣٠؛ ١٢، جـ١، ص٤٠٢؛ ٣٨، جـ٢، ص٢٧٧؛ ٢٥، جـ٢، ص٢٩٢؛ ٥٨، جـ١، ص٢٤٨].

٢ - مجئ (يرضعن) بصيغة الخبر تجنبا للأمر المباشر يومئ بأن الحديث عن المطلقات - وقد يدخل غيرهن لبعض الاعتبارات - والآية تشهد بهذا كما سيأتي.

---

١٩ انظر رأيه هذا في [٥٩، ص ٤٠٢].

٣ - النص على الحولين وتأكيدهما بكاملين يشعر بوجود خلاف واحتمال تفريط من أحد الأبوين، وهذا لا يتصور إلا في حالات الطلاق [٣٥، جـ٦ ، ص١٠٠].

٤ - قد يدل التعبير بالمولود له دون الزوج على انقطاع الزوجية.

٥ - فرض النفقة والكسوة للمرضع يدل على أنها مطلقة، إذ لو كانت زوجة لكان ذكر هذا لغوا، وقد سبق بسط هذا الكلام.

٦ - النهي عن الإضرار الوارد في سياق الآية دليل على أ ن الحديث في المطلقات، إذ لا يتصور شيء منه مع بقاء الزوجية، وسواء حملت تضار على المفعولية أو الفاعلية في قراءتيها المشهورتين [٤٨، جـ١ ، ص٢٩٦]، وسواء حملت "الباء" على معنى الإلصاق [٢٨، جـ٢ ، ص٤٣٤ ؛ ٢٦ ، جـ١ ، ص١٤٢] أو غيره، كل ذلك في قوله تعالى: ﴿ لَا تُضَآرَّ وَٰلِدَةُۢ بِوَلَدِهَا وَلَا مَوْلُودٌ لَّهُۥ بِوَلَدِهِۦ ﴿٢٣٣﴾ ﴾ الواردة في سياق الآية، فإن دلالتها لا تخرجها على أي وجه عن المطلقات، إذ أن مجمل ما يستفاد مما سبق النهي عن الإضرار بالأم عن طريق الرضاع سواء من الأب أو من المولود، وكذا العكس لا ينبغي أن تلحق الأم ضررا بالأب ولا بالمولود. وصور ذلك كثيرة متوقعة[٢٠] يحول طلب الإيجار دون تفصيلها، وهي كلها لا تتصور مع بقاء الزوجية.

٧ - قوله تعالى في سياق الآية: ﴿ وَعَلَى ٱلْوَارِثِ مِثْلُ ذَٰلِكَ ﴿٢٣٣﴾ ﴾ دليل على أنها في المطلقات، فإنه - وبغض النظر عن الخلاف في مدلولها - إلا أنها تتحدث عمن تلزمه نفقة المرضع حين فقد الأب، وهي عند الجمهور على وارث الطفل [٢٨، جـ٢ ، ص٤٣٤].

٨- يدل قوله تعالى: ﴿ فَإِنْ أَرَادَا فِصَالًا عَن تَرَاضٍ مِّنْهُمَا وَتَشَاوُرٍ ﴿٢٣٣﴾ ﴾ على انتفاء الزوجية ؛ لأن الآية تجيز اتفاق الأبوين على ترك إرضاع المولود، وهذا لا يتصور إلا في حالة الطلاق.

---

٢٠ انظر بعضا من هذه الصور والحالات في [٢٦، جـ١، ص١٤٢ ؛ ١٣، جـ٢، ص٤٠٨].

٩ - ختمت الآية بالحديث عن جواز أن ترضع الولد غير والدته، وهذا يحدث غالبا عند تفرق الأبوين.

إن هذه المعالم المنتزعة من سياق الآية فقط تبين - على تفاوت في دلالتها - أن العموم غير مقصود في هذه الآية، وأن الاعتماد على قرينة السياق كان أولى في التقديم وفي الكشف عن مراد الله فيها.

إن النظر في معنى الآية في ضوء السياق أدى إلى تجنب ما ظهر في الآية من إشكالات حين حكم العموم فيها، وليس في الاحتكام إلى السياق ما يخل بأحكام الرضاع بعامة؛ لأن حكم إرضاع الوالدات غير المطلقات أولادهن يؤخذ من الآية بالطريق الأولى [١٣، جـ٢، ص٤٠٩] والعكس متعذر، كما أن حكم إرضاع الوالدات غير المطلقات أولادهن قد يؤخذ من غير هذه الآية [٢٨، جـ٢، ص٤٣٠]، وليس من غرض هذا البحث تتبع هذا بخاصة أننا توسعنا قليلا في التفصيل في هذا المثال، وسوغ لنا هذا - فيما نرى - الحرص على بيان أثر السياق، وتسويغ تقديمه على العموم في بعض المواضع.

## الخاتمة

يمكن أن نقرر على هدي مما سبق عرضه أن فهم النص دوار مع السياق، وأن له فيه قسطا من التحكم بخاصة إذا لم تزاحمه قرينة أخرى نصبها صاحب النص دليلا على المعنى المراد الذي هو أعلم به، وقد يكون هذا الدليل - في مجال تفسير القرآن - آية ذات معنى صريح أو حديث صحيح، ويلحق بهما إجماع الحجة.

عني كثير من المفسرين بالسياق، ورعوه حق رعايته، وأنزلوه منزلته من لدن الإمام ابن جرير الطبري، الذي أجاد وأفاد في مجال التأصيل والتطبيق، ووصولا إلى مدرسة المنار التي رفعت شعار العودة إلى النص والاحتكام إليه، والتي كانت العناية بالسياق أبرز مظاهره.

إن المجالات التي يستحضر فيها السياق كثيرة، فهو يعين على ترجيح المحتملات، وبيان المجملات، وفي تحديد عود الضمير، وفي القراءات، وله حضور عند تنقيح التفسير من الدخيل والإسرائيليات، ودفع ما يتوهم أنه تعارض بين الآيات، وإن كان هذا البحث لم يتسع من ذلك كله إلا إلى إشارات.

أسئ إلى السياق - على الرغم من أهميته - مرتين: الأولى حين تم تجاهله من قبل بعض من اشتغل بالتفسير التحليلي التجزيئ، وحرص على تكثير المعاني، وذلك بانتزاع اللفظ من نظمه وسياقه وتفسيره تفسيرا لغويا معجميا، دون التفات إلى مدى مناسبة هذا المعنى للسياق.

كانت الثانية حين قدم السياق على غيره من القرائن مطلقا كما صنعت مدرسة المنار في مواطن متعددة تحت تأثير المقررات السابقة، فكان أن أخطأت في تفسير هذه المواضع.

لقد حاز مفسرو القرآن الكريم منذ وقت مبكر فضل السبق في الكشف عن أثر السياق وأهميته، وفي بيان أن الأصل بقاء النص في سياق واحد، وفي التفريق بين دلالة الكلمة مفردة ومقترنة بغيرها داخل النظم، وفي مسائل أخرى تتصل بالسياق، مما يظنه البعض أنه من نتاج الدراسات اللسانية الحديثة، ومن مبتكرات مدارس تحليل الخطاب.

أحسب أن ما ورد في هذا البحث دعوة إلى الباحثين لكي يقدموا دراسات مستقلة لكل مجال من المجالات التي عمل فيها السياق تكون استقرائية تطبيقية، وأحسب مرة أخرى أنها ستأتي بنتائج باهرة.

وأستغفر الله تعالى إن ساء فهمي، أو زل قلمي، هو سبحانه من وراء القصد.

## المراجع


[١] أولمان، ستيفن. *دور الكلمة في اللغة*. ترجمه وقدم له وعلق عليه د. كمال بشر. القاهرة: مكتبة الشباب، د.ت.

[٢] رضوان، محمود. *نظرات في اللغة*، ط١. بني غازي: د.ت.، ١٩٧٦م.

[٣] براون، جيليان ب.، وج يول. *تحليل الخطاب*. ترجمة وتعليق د. محمد لطفي الزليطني ود. منير التريكي. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.

[٤] الموسى، نهاد. *العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية*. ط ١. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠٠م.

[٥] حسان، تمام. *اللغة العربية: معناها ومبناها*. الدار البيضاء: دار الثقافة، د.ت.

[٦] رواندا، يلوار. *مدخل إلى اللسانيات*. ترجمة بدر الدين القاسم. دمشق: مطبعة جامعة دمشق، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

[٧] العوا، محمد سليم. *تفسير النصوص الجنائية*. ط١ . جدة: عكاظ، ١٤٠١هـ / ١٩٨١م.

[٨] ابن فارس، أحمد. معجم *مقاييس اللغة*. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٣٦٦هـ.

[٩] الأصفهاني، الراغب. *المفردات في غريب القرآن*. تحقيق صفوان داودي. ط١ . دمشق: دار القلم، د.ت.

[١٠] أبو البقاء، أيوب بن موسى. *الكليات*. تحقيق عدنان درويش ومحمد المصري. ط١ . بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٢هـ.

[١١] ابن منظور، جمال الدين. *لسان العرب*، بيروت : دار صادر، د.ت.

[١٢] ابن العربي، أبو بكر محمد. *أحكام القرآن*، تحقيق محمد علي البجاوي. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[١٣] رضا، محمد رشيد. *تفسير القرآن الحكيم المشهور بتفسير المنار*. القاهرة: دار المنار، د.ت.

[١٤] ابن تيمية، أحمد عبد الحليم. *مجموع الفتاوى*. جمع عبد الرحمن بن قاسم. الرياض: د.ن، د.ت.

[١٥] ابن تيمية، أحمد عبد الحليم. *دقائق التفسير*. جمع وتحقيق د. محمد السيد الجليند. ط١. القاهرة: دار الأنصار، ١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م.

[١٦] الدامغاني، الحسين بن محمد. *إصلاح الأشباه والنظائر*. تحقيق عبد العزيز سيد الأهل. ط٢ . بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٧م.

[١٧] الحربي، حسين بن علي. *قواعد الترجيح عند المفسرين*. ط١. الرياض: دار القاسم، ١٤١٧هـ.

[١٨] الشاطبي. أبو إسحاق. *الموافقات في أصول الشريعة*، تحقيق عبد المنعم إبراهيم. ط١ . مكة المكرمة: مكتبة الباز، ١٤١٨هـ.

[١٩] القاسمي، محمد جمال الدين. *محاسن التأويل*. عناية محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٢٠] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. تحقيق محمود شاكر. القاهرة: دار المعارف، د.ت.

[٢١] ابن كثير، أبو الفدا إسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. ط٢ . الرياض: دار طيبة، ١٤٢٠هـ.

[٢٢] الزركشي، بدر الدين. *البحر المحيط*. تحقيق عبد القادر القاني وآخرين. ط٢ . الكويت: وزارة الأوقاف، ١٤١٣هـ.

[٢٣] أبو عبيدة، معمر بن المثنى. *مجاز القرآن*. تحقيق فؤاد سزكين. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠١هـ.

[٢٤] النحاس، أبو جعفر. *معاني القرآن*. تحقيق محمد علي الصابوني. ط١. مكة المكرمة: مركز إحياء التراث الإسلامي، ١٤١٠هـ/ ١٩٨٩م.

[٢٥] ابن عطية، عبد الحق بن غالب. *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز*. ط١ . الدوحة: د.ن.، ١٤٠٩هـ.

[٢٦] الزمخشري، محمود بن عمر. *الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٢٧] الزركشي، بدر الدين. *البرهان في علوم القرآن*. تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم. ط٢ . بيروت: دار المعرفة، ١٣٩١هـ.

[٢٨] ابن عاشور، محمد الطاهر، *التحرير والتنوير*. د.م.: د.ن، د.ت.

[٢٩] المزني، محمد بن أحمد. *مختصر المزني في فروع الشافعية بهامش الأمر*. القاهرة: دار الشعب، د.ت.

[٣٠] أبو موسى، محمد. *دلالات التراكيب دراسة بلاغية*. ط١. القاهرة: مكتبة وهبة، ١٣٩٩هـ.

[٣١] العز بن عبد السلام. *الإشارة إلى الإيجاز في بعض أنواع المجاز*. دمشق: دار الفكر، د.ت.

[٣٢] ابن الوزير، محمد بن مرتضى اليماني. *إيثار الحق على الخلق*. ط٢ . بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٧هـ.

[٣٣] أبو حيان، محمد بن يوسف الأندلسي. *البحر المحيط*. ط٣ . د.م. دار المعرفة، بيروت: ١٣٩٣هـ.

[٣٤] المراغي، أحمد مصطفى. *تفسير المراغي*. ط٢ . د.م.: دار إحياء التراث العربي، ١٩٨٥م.

[٣٥] الرازي، فخر الدين محمد بن عمر. *التفسير الكبير*. ط١ . د.م.: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.

[٣٦] القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*. الرياض: مكتبة الرياض، د.ت.

[٣٧] الخازن، علاء الدين علي. *لباب التأويل في معاني التنزيل*. بيروت، دار المعرفة، د.ت.

[٣٨] البغوي، أبو محمد الحسين. تحقيق محمد النمر عثمان ضميرية و سليمان الحرش. الرياض: دار طيبة، ١٤١٢هـ.

[٣٩] الشنقيطي، محمد الأمين. *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*. د.م: د.ن.، ١٤٠٣هـ.

[٤٠] خان، صديق حسن. *فتح البيان في مقاصد القرآن*. عني بطبعه عبد الله الأنصاري. بيروت: المطبعة العصرية، ١٤١٢هـ.

[٤١] الألوسي، أبو الفضل شهاب الدين. *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*. ط٤. بيروت: دار إحياء التراث، ١٤٠٥هـ.

[٤٢] ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي. ط٤. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٧هـ.

[٤٣] دروزة، محمد عزة. *التفسير الحديث*. القاهرة: دار إحياء التراث، ١٣٨٣هـ.

[٤٤] حجازي، محمود محمد. *التفسير الواضح*. القاهرة: دار الكتب الحديثة، د.ت.

[٤٥] الأخفش الأوسط، أبو الحسن سعيد بن مسعدة البصري. *معاني القرآن*. تحقيق فائز فارس. ط٣. دمشق: دار البشير ودار الأمل، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

[٤٦] ابن قتيبة، محمد بن عبد الله. *تفسير غريب القرآن*. تحقيق أحمد صقر. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

[٤٧] ابن القيم، محمد بن أبي بكر. *التفسير القيم*. جمعه محمد أوس الندوي. تحقيق محمد حامد الفقي. مكة المكرمة: مطبعة السنة المحمدية، د.ت.

[٤٨] القيسي، مكي بن أبي طالب. *الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها*. تحقيق محيي الدين رمضان. ط٤. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ.

[٤٩] ابن الجزري، محمد بن محمد. *النشر في القراءات العشر*. د.م.: دار الفكر للطباعة والنشر، د.ت.

[٥٠] أبو شامة، عبد الرحمن بن إسماعيل. *إبراز المعاني في حرز الأماني*. تحقيق إبراهيم عطوة. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، د.ت.

[٥١] عبد الرحمن، عائشة. *التفسير البياني*. ط٣. القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٨م.

[٥٢] شريف، محمد إبراهيم. *اتجاهات التجديد في تفسير القرآن الكريم في مصر*. ط١. القاهرة: دار التراث، ١٤٠٢هـ.

[٥٣] البخاري، محمد بن إسماعيل. *الجامع الصحيح*. ط٢. الرياض: دار السلام، ١٤٢١هـ.

[٥٤] النيسابوري، مسلم بن حجاج. *صحيح مسلم*. ط٢. الرياض: دار السلام، ١٤٢١هـ.

[٥٥] الترمذي، الحافظ أبو عيسى. سنن. ط٢. الرياض: دار السلام، ١٤٢١هـ.

[٥٦] الجزائري، أبو بكر جابر، *أيسر التفاسير لكلام العلي الكبير*. ط٣. المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم. ١٤١٨هـ.

[٥٧] الخطيب، عبد الكريم. *التفسير القرآني*. د.م.: دار الفكر، د.ت.

[٥٨] قطب، سيد إبراهيم. *في ظلال القرآن*. ط١٣. جدة: دار العلم، ١٤٠٦هـ.

[٥٩] *مجلة لواء الإسلام* - شهرية، تصدر عن المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية - القاهرة.

# Quranic Theme and Its Reflection on the Revelation of Meaning

**Zayed Omar Abdullah**

*Associate Professor, Dept. of Islamic Culture,*
*College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract**. This paper addresses the interpretation of texts and casts light on the theme, which the pre-eminent circumstantial evidence that helps us understand the text, the perfection of interpretation of the text and revelation of its meaning.

The paper defines the theme and emphasizes its importance, perspectives and sphere. It shows that many Quranic exegetes, ancient and modern, were interested in the theme and they discuss it in conjuction with other circumstantial evidence.

Few of them neglected it or abused it. But in those cases, misunderstanding of the text was the consequence. The thesis was highlighted by examples from the Quran. The paper concludes that the theme has a repercussion on sorting out the probabilities, detailing the account, and determining the referent pronoun in the text. Moreover, it has signiticant bearing on the recitations (qiraat) and editing the *interpretation to exclude impurities. It also negates what may be thought a countradiction between verses.* However, the paper is not comprehensive. it gives only headlines. The exegetes of the Quran were the pioneers in revealing the role of the theme and It is not, as it may be thought, that the theme is the result of contemporary linguistic studies or the invention of schools of address analysis.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص ٨٧٩-٩٢٢ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

# سورة يوسف: قراءة نفسية

**مصطفى مولود عشوي**

*أستاذ مشارك، قسم الإدارة والتسويق، كلية الإدارة الصناعية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن*
*الظهران ، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٤٢١/١١/٢٤هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/٣/٦هـ)

**ملخص البحث** . تتجلى في سورة يوسف عدة مواضيع نفسية هامة تشكل دروسا وعبرا لمن أراد التعلم والاعتبار. فالسورة حافلة بمشاهد تتجلى فيها انفعالات الغيرة والحزن والغضب والخوف والسرور، وبمشاهد الابتلاء للنبي يوسف عليه السلام ؛ ابتلاء بغيرة الأخوة ، وابتلاء بالفتنة، وابتلاء بالسجن ، وابتلاء بالملك والقوة. وفي السورة أيضا مشهد لابتلاء النبي يعقوب عليه السلام بفقدان ابنه وفقدان بصره، ومشهد لصبره الطويل وعدم تسرب اليأس إلى قلبه رغم معاناته الشديدة. وتبين السورة أن طول الابتلاء مهما طال لا يعني اليأس من روح الله. والسورة حافلة أيضا بمشاهد تتحقق فيها الرؤى ؛ رؤياي صاحبي يوسف في السجن، ورؤيا الملك، ورؤيا يوسف عليه السلام.

وتوضح السورة انطباق سنن الطبيعة البشرية وقوانين تدافع قوى الشر والخير على الأنبياء والرسل وإن كان الوحي يوجههم ويعصمهم من الزلل، كما توضح السورة مدى تحمل الأنبياء للأحزان والابتلاء والفتن. وتقدم السورة أيضا نموذجا للسمو الأخلاقي والعفو عند المقدرة من طرف قائد تولى أمانة الحكم في سنوات الرخاء وسنوات الشدة، وساس البلاد والعباد بالعدل والإحسان ؛ فأخرج البلاد من الأزمة وأغاث الناس الذين مسهم الضر في مختلف المناطق.

وتبين السورة في الجانب النفسي دور الانفعالات في تحريك السلوك، كما تبين تفاعل وتكامل مختلف الجوانب التي تكون الإنسان: الأبعاد الجسمية والروحية والعقلية والوجدانية والسلوكية، وكيفية تأثير كل جانب في الجوانب الأخرى وتأثره بها.

## مدخـــــل

سورة يوسف من السور التي تعتمد على القصة (القصص) لتعليم الناس دروسا في السلوك و استخلاص العبر من تجارب الآخرين. وسورة يوسف نموذج للآيات التي تتناول بالعرض المفصل حياة الأنبياء عليهم الصلاة والسلام، ومحيطهم النفسي- الاجتماعي، وما لاقوه في سبيل الدعوة إلى الحق من متاعب و أهوال و أحزان... و هذه السورة نموذج للصراع بين الحق و الباطل، و بين العقل والهوى، و بين المصالح الشخصية المبنية على الأنانية وخدمة المصلحة العامة للأسرة و المجتمع و الإنسانية. وهذه السورة أيضا مثال واقعي يبين كيف أن المظلوم قد يعامل كظالم والبريء قد يصبح متهما، وأن شخصا مهما علا مقامه ومكانته قد يحكم عليه زورا وبهتانا، ويودع السجن مع المجرمين!

وتتجلى في هذه السورة الانفعالات البشرية و الحياة الوجدانية للبشر كما هم في الواقع دون أقنعة... و عندما يحاول بعضهم مثل إخوة يوسف و امرأة العزيز اصطناع أقنعة الخير و العفاف فإنها لا تلبث أن تتساقط كما تتساقط أوراق الشجر في فصل الخريف.

و ليست هذه القراءة النفسية لسورة "يوسف" إلا محاولة متواضعة لفهم هذه السورة من خلال تناول نفسي للأحداث، و أنماط السلوك الواردة في هذه السورة وخاصة الجانب الوجداني للإنسان الذي صور في هذه السورة أحسن تصوير. و لعل هذا التناول يساعدنا على فهم القرآن الكريم من منظور مختلف عن بقية التناولات الأخرى المعتمدة في كتب التفسير المعروفة.

و من جهة أخرى، فإن هدف هذه الدراسة هو محاولة لفهم الإنسان، و خاصة الجانب الوجداني منه، و دوافعه و كيفية تأثير هذا الجانب في بقية الجوانب. و الأبعاد التي تكون الإنسان، سواء كانت روحية و جسمية أم عقلية ووجدانية و سلوكية، كما جاء ذلك في القرآن الكريم. وكيفية التأثر بها أيضا. وسيكون ما جاء في القرآن الكريم هو

المنطلق لفهم الإنسان، و ليس ما هو وارد في السيكولوجية الحديثة فحسب كما لجأ إلى ذلك بعض علماء النفس المسلمين المعاصرين.

لقد كانت سورة يوسف و لا تزال موضوعا للتأملات و الدراسات، بل وللأعمال الفنية بغض النظر عن عمق هذه الدراسات و أهدافها. فبالإضافة إلى تفاسير القرآن الكريم التي فسرت هذه السورة من زوايا مختلفة. فقد اتخذ مالك بن نبي مثلا في كتابه *الظاهرة القرآنية* [١] هذه السورة نموذجا لدراسة القرآن الكريم كظاهرة من الممكن دراستها علميا و موضوعيا. وقد وصل إلى نتيجة مفادها أن القرآن الكريم لا يمكن إلا أن يكون من تنزيل العزيز الحكيم. و قد قامت منهجية مالك بن نبي على مقارنة سورة يوسف في القرآن الكريم مع قصة يوسف كما جاءت في العهد القديم حيث وجد اختلافات جوهرية بين القصتين!

وكانت هذه السورة موضوع مؤتمر انعقد بدمشق سنة ١٩٢٦م تحت عنوان "مؤتمر تفسير سورة يوسف،" تم فيه التعرض لطبائع الصهاينة وأخلاقهم وسلوكهم [٢].

أحاول في هذه الدراسة عدم الخوض في التفاصيل و الإسرائيليات و الأحاديث الموضوعة المتصلة بقصة يوسف عليه السلام. وأسجل هنا مع الأسف، أن بعض تفاسير القرآن الكريم حافلة بالإسرائيليات والروايات التي لا يقبلها العقل السليم والذوق الرفيع حول قصة يوسف عليه السلام.

ومهما يكن من أمر، فإن هذه السورة الكريمة قد نزلت -كما يؤكد ذلك كثير من المفسرين [٣] - في عام اشتدت فيه الآلام والأحزان على رسول الله (صلى الله عليه وسلم) لوفاة زوجته خديجة رضي الله عنها وعمه أبي طالب حتى عرف ذلك العام بـ "عام الحزن." عام اشتدت فيه الأحزان على رسول الله (صلى الله عليه وسلم) وعلى أتباعه فنزلت هذه السورة لتعلم المسلمين كيفية التعامل مع الأحزان التي ترافق الشدائد ومصاعب الحياة؛ وذلك بعرض نموذج من حياة الأنبياء عليهم الصلاة والسلام الذين

تعرضوا للأهوال والشدائد والأحزان ؛ لكي يكون هذا النموذج مثالا يقتدى به في التعامل مع الأحزان. وقد قال عطاء في هذا المعنى : "لا يسمع سورة يوسف محزون إلا استراح لها"[٣].

و يلاحظ المتأمل في قصة يوسف مدى عمق الانفعالات التي تحرك الإنسان، وشدتها في دفعه للقيام ببعض أنماط السلوك ، كما يلاحظ دور الإيمان و الجانب الروحي عموما في ضبط الانفعالات و مراقبتها ، و دور تحكيم العقل في إعادة التوازن للجانب الانفعالي المضطرب و في ظهور الانفعالات الإيجابية بدلا من الانفعالات السلبية التي تطغى على سلوك الإنسان.

و باختصار ، فإن سورة يوسف عليه السلام عبارة عن آيات متناغمة تتماوج فيها الانفعالات ظهورا واختفاء ، قوة و ضعفا ، حسدا و إيثارا ، حبا وكراهية ، حزنا وفرحا ، غضبا وسرورا. و هذه القصة نموذج أيضا لتعليم الناس عموما والنشء خصوصا لتهذيب سلوكهم و ضبط انفعالاتهم ، وكيفية الرجوع إلى الحق والفضيلة بعد الخطأ والرذيلة باستعمال القصة الهادفة.

وينبغي أن أنبه في آخر هذا التقديم أن محاولة القراءة هذه ليست تفسيرا للقرآن الكريم بل هي محاولة لفهم القرآن الكريم من منظور علم النفس العام. ولا ينبغي أن يفهم أن هذه المحاولة عبارة عن عمل نهائي في هذا المجال بل عبارة عن تجربة أراد كاتبها أن يخوضها ، وأن يقدمها للباحثين والمهتمين للمناقشة والإثراء.

## الرؤيا

تبدأ سورة يوسف بإثارة الانتباه -بحروف ثلاثة لا نعرف لها معنى محددا- إلى آيات الكتاب المبين التي نزلت بلغة عربية على قوم لا يفهمون و لا يعرفون غيرها من اللغات ، مما يوضح العلاقة الوثيقة بين اللغة و العقل. و القصة تعتمد أساسا على اللغة ؛

وهل يمكن تأليف قصة أو إخراجها سينمائيا أو تلفزيونيا أو رسما وتصويرا أو بأي شكل من أشكال التعبير والاتصال دون لغة مهما كانت هذه اللغة بسيطة أم معقدة، مجردة أم مجسمة ؟ وكما تعتمد القصة على اللغة، فإن القصة من أساليب تعليم اللغة و تعليم السلوك وتغييره.

وهذه القصة لم يقتبسها النبي (صلى الله عليه وسلم) من اليهود و النصارى، كما لم يسمعها من القصاصين و الرواة بل الوحي مصدرها، فالوحي هو مصدر المعرفة إلى جانب مصادر أخرى مثل اللغة و العقل و الطبيعة، و لولا هذا الوحي لكان محمد (صلى الله عليه وسلم)، و لبقي ، غافلا عما حدث في القرون الغابرة لغيره من الأنبياء و الرسل و الأقوام و المجتمعات.

وبعد هذا المدخل عن مصدر المعرفة و علاقة اللغة بالعقل، تبدأ القصة بجلوس يوسف، وهو غلام لم يبلغ الحلم، ذات صباح قرب أبيه ليقص عليه الرؤيا التي ظهرت لعقله الصغير - و لاشك - غريبة لم يستطع فهم دلالتها الرمزية المعقدة مما أثار دهشته وتعجبه إلى درجة لم يستطع كتمان ما رأى، و كيف يستطيع الكتمان في هذه السن؟ فلجأ إلى أبيه الذي كان يشعر بأنه أقرب و أحب الناس إليه، فأسر له برؤياه... أليس عجيبا أن يرى طفل دون البلوغ أحد عشر كوكبا و الشمس و القمر يسجدون له... ما معنى أحد عشر كوكبا؟ ولماذا وكيف تسجد له هذه الكواكب و الشمس و القمر؟

يجيب النبي يعقوب عليه السلام ابنه طالبا منه بكل حنان أن يكتم رؤياه ولا يقصها على إخوته الذين ولا شك سيكيدون له كيدا إذا سمعوها لما تحمله من دلالة. و هنا إشارة واضحة من طرف النبي يعقوب عليه السلام إلى أهمية الرؤيا من جهة وعلاقتها بإخوة يوسف الذين كانوا كما يعلم - و هو أبوهم - يغارون منه بشدة قد تصل إلى حد الفتك بيوسف كما قد يزين لهم الشيطان ذلك. و هنا إشارة إلى الغيرة التي تكون بين الناس بل و حتى بين الإخوة، و إلى هذا الانفعال الذي يؤدي إلى القتل أو الإضرار

بالآخر أو الآخرين. و التاريخ و الواقع حافل بقصص أدت فيها الغيرة إلى التخلص من الإخوة و الأخوات و غيرهم من الأقرباء في سبيل الاستئثار بالمال أو الملك أو القيادة، أو بمنصب أو بامرأة أو برجل. و الغيرة عادة ما تكون بين الإخوة (نساء - نساء) و (رجال - رجال) و (رجال - نساء)، كما تكون بين (ذكور - ذكور) و (إناث - إناث) وذكور - إناث)، زملاء العمل و زملاء الحكم و السلطة، و غير ذلك من الأشكال التي يكون هدفها الاستئثار بشيء له قيمة دون الآخر أو الآخرين، و كما تكون الغيرة بين الأفراد فقد تكون بين الجماعات و المجتمعات...و الغيرة غالبا ما تكون بين الأقارب، ويكون الحسد بين غير الأقارب. و الغيرة عادة ما تكون بين طرفين أو أكثر.

و الغيرة انفعال شديد تحركه انفعالات أخرى كالخوف و الغضب، خوف من ضياع شيء أو خوف من عدم الحصول عليه مما يؤدي إلى غضب الشخص و تحرك قوى العدوان في نفسه دفاعا عن ذاته و حماية لها. و لكن هذا الدفاع قد يشتط فيتحول إلى هجوم للقضاء على الطرف الآخر أو الأطراف الأخرى، و غالبا ما يلجأ إلى الحيلة والمكيدة للتخلص من الخصم؛ فلنر كيف لجأ إخوة يوسف عليه السلام بدافع من غيرتهم إلى الحيلة و المكيدة للتخلص منه. لم يشأ النبي يعقوب عليه السلام أن يفسر الرؤيا لابنه يوسف بطريقة مباشرة و لكنه أفهمه بأن لهذه الرؤيا علاقة بإخوته، كما أن لها علاقة بمستقبله. و كذلك كل الرؤى فإنها رمزية و ذات دلالة تنبئية (مستقبلية). و أفهمه أيضا أن الله العليم الحكيم قد أكرمه بالقدرة على تأويل الأحاديث؛ أي تعبير الرؤى، كما أكرمه بمكانة عالية كما أكرم آل يعقوب من قبل، إبراهيم و إسحاق.

لقد كان إخوة يوسف عليه السلام ولاشك يشعرون أن أباهم يحب يوسف أكثر مما يحبهم. أو هكذا خيل إليهم. وكيف لا يحب يعقوب يوسف وهو ابنه الأصغر، وهو المحروم من حنان الأم؟ ومن الطبيعي أن يحب الأب ابنه الأصغر أكثر من الآخرين لأنه أحوج من الآخرين إلى الرعاية والحماية. ولكن الأبناء الأكبر سنا يعتقدون أن ذلك يخل

بالعدل بين الأبناء مما قد يؤدي إلى حصول الابن الأصغر على الاستئثار ليس بحب الوالدين أو بحب أحدهما فقط بل الاستئثار أيضا بما قد يجود عليه الأبوان من أموال وممتلكات وغير ذلك من أساليب التفضيل. وهذا له ما يبرره في الواقع، إذ إلى جانب حاجة الطفل الأصغر إلى رعاية و حماية أكثر كما ينبغي الحال، فإن هذا الطفل غالبا ما يجد الصعاب قد مهدت له بفضل كدح الأبوين لمدة طويلة و بفضل كد الإخوة والأخوات الأكبر منه سنا الذين غالبا ما يقع عليهم عبء مساعدة الآباء و الأمهات. وتبين بعض الدراسات النفسية أن لترتيب الأبناء تأثيرا في سلوكهم وشخصيتهم بصفة عامة.

كان إخوة يوسف عليه السلام يشعرون أنهم أجدر بحب أبيهم من يوسف. كيف لا يشعرون بذلك وهم جماعة (عصبة) وقوة الجماعة أكبر من قوة الفرد، والجماعة أهم من الفرد ودورها أعظم؟ كيف لا، وهم جماعة (عشرة إخوة!) من أب وأم واحدة بينما يوسف من أم أخرى؟

لقد أدت بهم الغيرة الشديدة إلى أن يحكموا على أبيهم بالضلال المبين، وإلى أن يحكموا على يوسف بالقتل؛ فالحكم هنا بالقتل واقع مع سبق الإصرار، ولكن سبق الإصرار هذا صاحبته نية بالتوبة بعد اقتراف الجريمة مما يدل على تصارع الخير و الشر في نفوسهم بشدة إلى درجة دفعت أحدهم إلى أن ينصح بعدم قتل يوسف والاكتفاء بإلقائه في جب (بئر) لا يستطيع الخروج منه إلا بمساعدة المسافرين الذين سيمرون على الجب للاستسقاء وبالتالي لإنقاذ يوسف!

وكأن نوازع الشر قد خفت قليلا في نفوسهم فاتفقوا على عدم قتل يوسف والإجماع على إلقائه في الجب مما يعطي له فرصة النجاة من الموت. ونلاحظ هنا كيف أن فردا في جماعة قد يغير اتجاه الجماعة كلها ويؤثر في أحكامها وقراراتها وسلوكها بقوة الحجة وبتجنيد الجانب الوجداني الإيجابي.

## المكيدة والمصيدة

لاشك أن أول خطوة يقوم بها الشخص الذي يغار من الآخر هو العمل على الفصل بين المحبوبين والإيقاع بينهما بأي شكل من الأشكال. فكيف يصل إخوة يوسف إلى هدفهم؟ وكيف ينفردون بيوسف الذي يحظى بحماية ورعاية أبيه؟ وكيف يفصل بينهما؟ لابد من حبك مكيدة ومؤامرة واستدراج إلى المصيدة؛ فما هي المكيدة وما هي المصيدة؟ لابد من ارتداء الأقنعة! لابد من اصطناع قناع الحب بدلا من الكراهية، وقناع الحماية والرعاية بدلا من الغيرة والحسد، وقناع الأمان بدلا من الغدر! وقناع البراءة بدلا من الجريمة!

﴿ قَالُواْ يَـٰٓأَبَانَا مَالَكَ لَا تَأْمَ۬نَّا عَلَىٰ يُوسُفَ وَإِنَّا لَهُۥ لَنَـٰصِحُونَ ﴿١١﴾ أَرْسِلْهُ مَعَنَا غَدًا يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَـٰفِظُونَ ﴿١٢﴾ ﴾ .

فما كان جواب الأب؟

لقد عبر يعقوب عليه السلام عن حالته الوجدانية بأسلوب لبق لكيلا يجرح مشاعرهم حيث قال: ﴿قَالَ إِنِّي لَيَحْزُنُنِيٓ أَن تَذْهَبُواْ بِهِۦ وَأَخَافُ أَن يَأْكُلَهُ ٱلذِّئْبُ وَأَنتُمْ عَنْهُ غَـٰفِلُونَ ﴿١٣﴾ ﴾. لكنه لم يخف حزنه كما لم يخف خوفه؛ حزنه من افتراق يوسف عنه، وخوفه -ليس من أبنائه ظاهريا- بل من الذئب!

لقد حاول يعقوب عليه السلام أن يجند الجانب الوجداني (السلبي) لديه (الحزن والخوف)، ليصرف أبناءه عن الحصول على هدفهم (يوسف) ولكنه لم يفلح أمام إلحاحهم وهم الذين لبسوا كل الأقنعة لمواجهة عواطف أبيهم مهما كانت قوية ومؤثرة! فدعوا على أنفهم بالويل والثبور إن أكل الذئب يوسف. لقد كانوا يعرفون حقا بأن الذئب لن يجرؤ على أكل يوسف وهم عصبة من الشبان الأشداء.

ورغم ذلك، فقد عمد إخوة يوسف إلى تجنيد الجانب الوجداني لتضليل أبيهم، فجاءوا في المساء وهم يبكون وكأنهم في حزن على يوسف الذي أكله الذئب عندما ذهبوا يستبقون و تركوا يوسف وحده حارسا لمتاعهم. والبكاء وإن كان مظهرا من مظاهر الحزن إلا أنه لا يدل دائما على الحزن؛ فالبكاء قد يستعمل وخاصة من الإناث للاستعطاف أو التضليل أو للحصول على هدف ما بصفة عامة. انظر إلى حجة إخوة يوسف للتعبير عن حزنهم وتضليل أبيهم؛ فقد جاءوا -وهم جماعة- يبكون، فالجماعة التي تبكي أمام فرد واحد لا يمكن ألا تصدق و إن كان أفرادها كاذبين في بكائهم؛ فضغط الجماعة وتأثيرها في الفرد معروف؛ ولذا فقد جاءوا جميعا يبكون (يتباكون)، كما جاءوا على قميص يوسف بدم كذب إتماما لحبك خيوط الجريمة وتضليل أية عملية تحقيق؛ ذلك لأنهم كانوا يعرفون أن أباهم يدرك تماما ما يجول في نفوسهم فأرادوا أن يضللوه بالقول والفعل: فقالوا: ﴿ وَمَآ أَنتَ بِمُؤْمِنٍ لَّنَا وَلَوْ كُنَّا صَٰدِقِينَ ﴾. أما بالفعل: ﴿ وَجَآءُو عَلَىٰ قَمِيصِهِۦ بِدَمٍ كَذِبٍ ﴾، فانظر كيف أدت الغيرة بإخوة يوسف إلى ارتكاب جريمة إلقاء أخيهم في الجب والتخلص منه بأبخس الأثمان، والكذب على أبيهم. وهذا مثال واضح لكيفية تأثير الجانب الانفعالي في السلوك.

## تجنيد الجانب الروحي

شعر النبي يعقوب عليه السلام بحزن شديد يمزق قلبه لما أصاب ابنه الأصغر، ورغم ذلك فقد حاول أن يتذرع بالصبر: ﴿ قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنفُسُكُمْ أَمْرًا فَصَبْرٌ جَمِيلٌ وَٱللَّهُ ٱلْمُسْتَعَانُ عَلَىٰ مَا تَصِفُونَ ﴾. ولكن التذرع بالصبر والاستعانة بالله جاءا بعد أن اتهم أبناءه بأن أنفسهم قد سولت لهم أمرا؛ وذلك حتى يوضح لهم بأن حيلتهم ومكيدتهم لم تغب عنه ولم تستطع تضليله في واقع الأمر وإن سكت على مضض. ويروى في هذا المعنى أن النبي يعقوب قال لأبنائه: "كذبتم لو أكله الذئب لخرق

القميص." وروي أيضا أنه قال: "ما أحلم هذا الذئب أكل ابني ولم يشق قميصه" [٤، ص١٦٤]. انظر كيف نسب النبي يعقوب صفة "الحلم" للذئب، وهي صفة بشرية؛ وذلك على سبيل التعريض بسلوك أبنائه.

وصبر النبي يعقوب عليه السلام على فراق ابنه، وهو يعلم تفسير الرؤيا كما يعلم بأن الله سبحانه وتعالى سيجمعه مع يوسف مرة أخرى؛ ولكن صبر يعقوب قد طال. ولولا أنه كان يعلم من الله ما لم يكن أبناؤه يعلمون لكان من الهالكين حزنا على ما أصاب يوسف. وكما جاء في تفسير الفخر الرازي فإن النبي يعقوب عليه السلام قد وقع في صراع بين الدواعي النفسانية التي تقتضي الجزع وهي قوية، والدواعي الروحانية التي تدعو إلى الصبر والرضا. ودون معونة الله وتوفيقه فإنه لن تحصل الغلبة للصبر الجميل على الانفعالات الشديدة التي تستطيع تدمير الإنسان [٥، ص١٠٧].

سنعود مرة أخرى إلى صبر النبي يعقوب عليه السلام وحزنه الشديد، وكيف أثر فيه حزنه إلى درجة فقدان البصر مما يدل على تأثير الجانب الوجداني في الجانب الجسمي (وابيضت عيناه) وما قد يترتب على ذلك من ضعف في الإحساس والإدراك! وقد حدث هذا بالنسبة للنبي يعقوب بسبب تغلب الجانب الوجداني فيه على الجانبين: الروحي والعقلي، وذلك لتغلب طبيعته البشرية عليه. وقد ناقش الزمخشري هذه النقطة حيث قال: "فإن قلت: كيف جاز لنبي الله أن يبلغ به الجزع ذلك المبلغ؟ قلت: الإنسان مجبول على أن لا يملك نفسه عند الشدائد من الحزن ولذلك حمد صبره وإن يضبط نفسه حتى لا يخرج إلى ما لا يحسن" [٦، ص٣٣٩].

## التخلص من يوسف

وجاءت قافلة... وقصدت الجب للاستسقاء، وتعلق غلام بالحبل وأخرج من الجب مما أدى إلى تعجب الرجل (واردهم) ودهشته. وقد عبر عن تعجبه بالفرح؛ فقد

راح يستسقى بالدلو ليغترف الماء فإذا هو يغترف غلاما غاية في الحسن، فأي بشرى! ولكن إخوة يوسف كانوا للساقي بالمرصاد. "لا يمكن أن تأخذ غلامنا هذا مجانا. ولكننا نعرض عليك شراءه بدراهم معدودة، بثمن بخس!" فانظر كيف فرطوا في أخيهم وباعوه بدراهم معدودة وكانوا فيه من الزاهدين بفعل غيرتهم منه ورغبتهم في التخلص منه بأي وسيلة! فهدفهم الأساس لم يكن تجاريا إذ لم يرغبوا في الحصول على الأموال من بيع يوسف بل الهدف هو التخلص منه حتى لا تنكشف أقنعتهم من جهة، ويزيلونه من طريقهم إلى قلب أبيهم من جهة أخرى! فقد كان يوسف حسب اعتقادهم يقف حاجزا منيعا دون تحقيق هدفهم وهو الاستئثار بحب أبيهم.

وهكذا نجا يوسف من غيابات الجب؛ وهو أول سجن يدخله في حياته. وهو غلام، ولم يؤنسه في وحشته إلا وحي الله تعالى إليه. يا لرحمة الله بهذا الغلام الذي استبد به الجزع والهلع وهو يلقى في ظلمات الجب من طرف إخوته! ما أشد ظلم ذوي القربى! وكيف لا يكون شديدا ويوسف لا يعلم لماذا ألقي في ظلمات الجب الذي ولاشك لو كانت فيه مياه كثيرة لغرق... ولكن الجب كان زنزانة مظلمة تحيطها المياه من كل الجهات إلى ما فوق سرة الغلام في أرض قاحلة غاب عن ليلتها البدر!

ولكن ضياء الوحي ونوره قد غمرا يوسف وهو في الجب وآنسا وحشته وأزالا غمه ﴿ وَأَوْحَيْنَآ إِلَيْهِ لَتُنَبِّئَنَّهُم بِأَمْرِهِمْ هَٰذَا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ ﴾. وجاءه المدد من السماء، وانتشل من الجب، ولكنه بيع مثل الرقيق، و اشتراه رجل ذو مكانة كبيرة في مصر وأوصى زوجته بإكرامه؛ فقد توسم فيه الرجل خيرا ونفعا إلى حد رغبته في تبنيه. وهذا كله من تدبير الله العليم الحكيم الذي علم يوسف عليه السلام تأويل الأحاديث وفهم الأحاديث بينما أكثر الناس لا يحكمون إلا بالظاهر ولا يدركون الحكمة من وراء الأحداث الكثيرة التي تقع لهم أو تقع حواليهم!! وكيف يدركون الحكمة من وراء وقوع الأحداث: وهذا الإدراك يتطلب كثيرا من الخبرة والتجربة والتأمل.

## الابتلاء بالهوى

وكبر يوسف في بيت عزيز مصر، وبلغ أشده و آتاه الله الحكمة والعلم جزاء إحسانه وإخلاصه في عمله، وجزاء صفاء سريرته. ولكن الأيام لا تمضي دون امتحان وابتلاء سواء كان هذا الابتلاء حسنا أم قبيحا في ظاهره.

وتعرض يوسف عليه السلام إلى ابتلاء عظيم، وقد تمثل في امتحان مدى ضبطه للجانب الوجداني في شخصيته. امرأة ذات مال وجاه وجمال تراوده عن نفسه بعد أن غلقت الأبواب وانفردت به، وحاولت أن تجره إلى الهوى بكل ما أوتيت من جاه و فتنة، وهمت به وهم بها لولا أن رأى برهان ربه. ويتلقى يوسف مرة أخرى مددا من السماء وتدركه رحمة الله ليصرف عنه السوء و الفحشاء. ولولا ذلك لوقع أسير الهوى؛ والهوى ميل شديد في الجانب الوجداني نحو الخضوع للشهوة التي تثير في النفس بدورها مشاعر الحب الشديد، والرغبة في التعلق، والحصول على اللذة.

والذي اختاره من التفاسير لهذه الحادثة تلخيص سيد قطب في *الظلال*، حيث وصف هذا الموقف بقوله: " وهو تصوير واقعي صادق لحالة النفس البشرية الصالحة في المقاومة والضعف، ثم الاعتصام بالله في النهاية والنجاة... وماكان يوسف سوى بشر. نعم إنه بشر مختار. ومن ثم لم يتجاوز همه الميل النفسي في لحظة من اللحظات. فلما أن رأى برهان ربه الذي نبض في ضميره وقلبه، بعد لحظة الضعف الطارئة، عاد إلى الاعتصام والتأبي" [٧، ص ص٢٢٧-٢٢٨].

ولا شك أن رؤية يوسف لبرهان ربه قد أثارت في نفسه انفعالات مضادة للاستجابات الجنسية الطبيعية؛ وهذه الانفعالات المضادة هي التقزز والاشمئزاز والنفور مما كان قد هم به. وقد دفعت به هذه المشاعر إلى الهروب خوفا من الوقوع في الفتنة، والهروب سواء كان جسميا (حركيا) أم نفسيا وسيلة للتخلص من المواقف المحرجة

والشديدة. ولكن سيدة البيت لم تبرد ولم تهدأ انفعالاتها ولم تستطع ضبط هواها فجرت وراءه لمنعه من الإفلات، ومزقت قميصه من دبر!

وفي هذه اللحظة الحرجة، تحدث مفاجأة شديدة. لقد وجد يوسف وامرأة العزيز نفسيهما وجها لوجه مع سيد البيت. وعلى الرغم من المفاجأة فإن لسان امرأة العزيز لم يلجم وراح يتهم يوسف ويحكم عليه بالسجن أو العذاب الأليم. ولكن يوسف أيضا لم تخرسه المفاجأة وكيف تخرسه وهو بريء فدافع عن براءته، وألقى بالتهمة على صاحبة البيت التي راودته عن نفسه.

وبدأ صاحب البيت يتفحص الوجوه محاولا إدراك الموقف المحرج لاتخاذ قرار مناسب وإصدار الحكم، فكيف يصدر حكما وأمامه زوجته وغلامه، كل منهما يتهم الآخر! وجاء الحل من شاهد من أهلها الذي حاول أن يصدر الحكم بناء على استعمال الذكاء والاستدلال بقرائن غير أقوال المتخاصمين. ﴿وَشَهِدَ شَاهِدٌ مِّنْ أَهْلِهَآ إِن كَانَ قَمِيصُهُۥ قُدَّ مِن قُبُلٍ فَصَدَقَتْ وَهُوَ مِنَ ٱلْكَٰذِبِينَ ﴿٢٦﴾ وَإِن كَانَ قَمِيصُهُۥ قُدَّ مِن دُبُرٍ فَكَذَبَتْ وَهُوَ مِنَ ٱلصَّٰدِقِينَ ﴿٢٧﴾ فَلَمَّا رَءَا قَمِيصَهُۥ قُدَّ مِن دُبُرٍ قَالَ إِنَّهُۥ مِن كَيْدِكُنَّ إِنَّ كَيْدَكُنَّ عَظِيمٌ ﴿٢٨﴾﴾.

في الواقع، ليس هناك في القرآن الكريم ما يدل على أن هذا الشاهد كان طفلا بل إن الشهادة التي أدلى بها تدل على ذكاء خارق لا يمكن أن يصدر عن طفل في المهد إلا إذا كان ذلك معجزة كما أورد ذلك بعض المفسرين مثل الزمخشري والطبري. وقد يكون هذا الشخص -كما يقول مفسرون آخرون- شخصا ناضجا مقربا من العزيز وزوجته فقصده العزيز يستنير برأيه في موضوع ادعاء زوجته ودفاع غلامه، فجاء جوابه على ذلك الأسلوب القائم على الفراسة والنباهة.

المهم أن هذه الشهادة الذكية قد أنقذت يوسف من غضب سيده الذي -وإن حاول ضبط أعصابه-لم يتورع عن توجيه التهمة إلى زوجته ؛ وهو الخبير بمكائد النساء ؛ فوصف كيدهن بأنه كيد عظيم !! وهذا وصف بليغ حاول فيه عزيز مصر تعميمه على جميع النساء. والملاحظ فعلا أن المرأة -نظرا لظروفها الاجتماعية- غالبا ما تحاول الوصول إلى أهدافها باستعمال الحيلة والمكيدة وخاصة في القضايا المتصلة بالجانب الوجداني كالغيرة والحب والبغض والحسد. وتبين الدراسات الميدانية المتعلقة بالجنح والجرائم أن النساء يرتكبن جرائم جنسية أكثر من أي نوع آخر من الجنح والجرائم مقارنة بالرجال الذين يرتكبون جرائم السرقة أكثر من النساء [٨].

ورغم إدراك صاحب البيت لخيانة زوجته فإنه لم يحاول إلا توجيه لوم بسيط إليها طالبا منها الاستغفار من ذنبها. فهل كان ذلك الرجل داهية أم ديوثا؟ وهل كانت زوجته ذات سطوة تمنعه من رفع صوته في وجهها؟! ومهما كان الأمر، فإن غضب الرجل لم يؤد به إلى اتخاذ أي قرار حازم ضد زوجته. ولربما التبس عليه الأمر واختلطت انفعالاته فشعر بالحزن أكثر مما شعر بالغضب. ويختلف بالطبع رد الفعل الناجم عن الحزن عن رد الفعل الناجم عن الغضب. وقد رأى بعض المفسرين -كما جاء في *صفوة التفاسير*- أن العزيز كان قليل الغيرة حيث لم ينتقم من زوجته الخائنة لأنه كان سهلا لين العريكة [٩]. قد يكون هذا التفسير لسلوك العزيز مقبولا في إطار البيئة العربية والإسلامية إلا أن هذا التفسير قد لا يكون مقبولا في إطار الثقافات الأخرى، علما بأن مركز العزيز يمنعه من تعريض شرفه وسمعته إلى تشويه أقبح إن هو أفشى خيانة زوجته، كما أنه قد تكون للعزيز أسباب أخرى منعته من اللجوء إلى الانتقام من زوجته ؛ قد يكون منها مثلا حبه الشديد لها أو عدم اقتناعه بخيانتها، كما قد يرجع ذلك إلى مكانة زوجته وجاهها وقربها من مراكز السلطة.

وفي الواقع، فإننا لا ندري -من خلال النص- ما الذي حدث بالضبط بين صاحب البيت وصاحبته. ولكن الفضيحة تجاوزت حدود البيت، وأصبحت قصة امرأة العزيز مع غلامها حديثا تلوكه ألسنة الناس وخاصة نسوة المدينة اللاتي رحن يتحدثن عنها ويصدرن اللوم على سلوكها ويصفنها بأنها في ضلال مبين، وكيف لا يوجهن إليها العتاب وهي امرأة عزيز مصر! وكيف لا تكون في ضلال مبين وقد شغفت بحب غلامها حبا وصل إلى سويداء قلبها، وسيطر على جوانحها سيطرة شديدة، وفقدت صوابها واتزانها وراحت تراوده عن نفسه؟ فكيف سمحت لها نفسها بالتنازل لتقع في حب غلامها وتخون زوجها؟ لقد كان سلوكها مصدرا لإثارة انفعالات التعجب والتقزز والغضب عند نســـــاء المدينة؛ فأصدرن عليها حكما قاسيا ﴿ إِنَّا لَنَرَىٰهَا فِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ۝ ﴾. وفي هذه الآية إشارة إلى دور الانفعالات أو الجانب الوجداني في تشكيل الاتجاهات والمواقف.

فكيف كان رد فعل امرأة العزيز على حكم نساء المدينة وموقفهن؟ لقد اعتبرت كلامهن وحكمهن مكرا للنيل من قيمتها و من شخصيتها؛ فمكرت بعد تفكر وتدبر. ولاشك أن تفكيرها قد شابه غضب شديد وحزن مكتوم من حكم النساء ضد سلوكها مع غلامها، فأرادت أن تدافع على نفسها وأن تقدم الدليل على صعوبة مقاومة هواها. ولتحقق هدفها، عمدت إلى تعريض النسوة إلى امتحان سلوكهن فدعتهن لجلسة ترفيهية تقدم فيها المشروبات والفواكه، ثم فاجأتهن بإخراج الغلام عليهن؛ فحدثت المفاجأة فعلا! وحدثت الدهشة من رؤية جماله وبهائه! وشلت الدهشة ذهن النساء!

وقد أدت بهن دهشتهن إلى نسيان أنفسهن وما كن يقمن به من تقطيع الفاكهة فقطعن أيديهن بدون وعي منهن ﴿ وَقُلْنَ حَٰشَ لِلَّهِ مَا هَٰذَا بَشَرًا إِنْ هَٰذَآ إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ ۝ ﴾. يقال إن يوسف كان آية في الجمال والبهاء ففتنت النساء به كما فتنت به

امرأة العزيز من قبل. وقد أدت بهن دهشتهن (انفعالهن الشديد) إلى تقطيع أيديهن دون الشعور بالألم. وهذا دليل على كيفية تأثير الجانب الانفعالي في الجانب الجسمي ؛ فالانفعال الشديد كالغضب أو الحزن أو الدهشة قد يؤدي إلى إيقاع الأذى بالجسم مثلا دون الشعور بالألم في تلك اللحظة. وهذا ما يلاحظ عند بعض الطوائف الدينية التي يقوم أفرادها بإيقاع الأذى على أجسامهم إلى حد إدمائها دون الشعور بالألم في تلك اللحظات. كما يلاحظ أن بعض النساء في بعض البلدان يعمدن إلى لطم خدودهن وتمزيقها بأظافرهن الطويلة حتى إدمائها جراء الغضب الشديد من موقف أو من شخص لا يستطعن مواجهته بطريقة عقلانية !

وبعد الدهشة الكبيرة التي صدمت نسوة المدينة إلى حد تقطيع أيديهن بالسكاكين، راحت امرأة العزيز تبرر سلوكها مع غلامها بالدفاع عن نفسها أمام ضيفاتها. ولم تكتف امرأة العزيز بذلك بل اعترفت أن الغلام قد استعصم مما زاد من غضبها عليه مهددة إياه بالسجن أمام ضيفاتها إن لم يفعل ما تأمره به سيدته حتى يذوق في السجن طعم الهوان والمذلة والصغار.

والتهديد بالسجن والإهانة سلاح يستعمله أرباب السلطة المستبدون لإرهاب أعدائهم وكسر مقاومتهم ناسين أو متناسين أن حرمان أشخاص من حريتهم معناه إثارة انفعالات قوية في نفوسهم قد تصل إلى عكس ما كان يرجوه السجان ويبتغيه ؛ ذلك أن السجن في حد ذاته مدرسة للتأمل والدراسة والتعلم والإبداع لأصحاب الهمم والعقول الكبيرة كما قد يكون مدرسة للتخلص مما هو أسوأ من السجن !

وهذا ما جعل يوسف عليه السلام يقول بأن السجن أحب إليه مما يدعونه إليه من الهوى واللذة رغم حلاوة هذه الأخيرة وسهولة تقبلها من النفوس ؛ وذلك عكس ما هو متوقع في السجن من قيود وحرمان وآلام نفسية وجسمية. وبالنسبة ليوسف، فإن السجن منجاة من كيد النساء وفتنتهن التي يعلم يقينا بأنه من الصعب عليه مقاومتها إلى الأبد ؛

فهو قبل كل شيء إنسان؛ وشاب يافع قد بلغ أشده محاط بكل أسباب الفتنة التي لا تفتقر إليها النساء من حوله وهي الجمال والسلطة والسطوة والوقاحة وقلة الحياء. ولكن يوسف يدرك تماما مصيره إذا استسلم لإغراء وفتنة النساء ولهوى نفسه؛ فالمصير أن يوصم بالجهل. وياله من عار أن يوصف بالجهل وهو الذي أتاه الله حكما وعلما وهو الذي وصفه الله بأنه من المحسنين. إن هذا المصير يشعر يوسف بتفاهة مكانته عند الله وانحطاطها، كما يشعره بعدم احترام الذات بل واحتقارها مما يؤدي أيضا إلى فقدان الثقة بنفسه.

## النبي السجين

رغم أن اختيار السجن قد يضع يوسف عليه السلام في موقف يكون فيه من الصاغرين - في أعين الناس على الأقل - إلا أن ذلك يحميه من الفتنة و أسبابها، كما أنه يرفع مقامه عند الله تعالى. وقد استجاب الله لدعائه وأنقذه من تسلط الهوى وسلطة المال والجاه فصرف عنه كيد النساء؛ إذ حكم عليه بالسجن حكما احتياطيا. لم يكن يوسف في السجن وحيدا كما كان في الجب، بل دخل معه السجن فتيان، ولاشك. أنه قد نشأت بين الفتيان الثلاثة ألفة جعلت كل واحد منهم يروي قصة سجنه، ويجد العزاء من خلال الاستماع إلى قصتي زميليه الآخرين.

وتمضي الأيام ثقيلة في السجن في انتظار الحكم النهائي، وفي صباح أحد الأيام يقبل الفتيان على يوسف ليرويا ما رأيا في المنام ويسألانه تأويل ما بدا لهما غريبا وذلك لما توسما فيه من ذكاء وحسن خلق. ويبدو أن تأويل الأحلام شيء كان يستأثر باهتمام الناس آنذاك استئثارا كبيرا؛ إذ بعد رؤيا يوسف التي قصها لأبيه تأتي في هذه السورة رؤيا الفتيان ثم ستصادفنا في نفس السورة رؤيا ملك مصر. وهذا مما يدل على أهمية الرؤى في فهم السلوك والتنبؤ به. ولكن عملية تعبير الرؤى تحتاج إلى فهم دقيق وذكاء عال لما تحمله

من رموز تبدو لغير الأذكياء طلاسم يصعب فهمها وإدراك مراميها ناهيك عن التنبؤ بما سيقع بناء على تحليلها وتفسيرها.

ويتضح من سورة يوسف أن الرؤى مصدر للتنبؤ بالسلوك الذي قد يقع في المستقبل القريب أو المستقبل البعيد وذلك من خلال دراسة الرؤى الثلاث الواردة في هذه السورة، وهي رؤيا يوسف ورؤيا الفتيان ورؤيا الملك. ومما لاشك فيه أن الرؤيا -كما يفهم من هذه السورة- لا تختص بالأنبياء والمؤمنين فقط، كما لا يشترط أن يفهم صاحبها أبعادها ومراميها قبل وقوعها مما يستدعي الاستعانة بذوي الاختصاص في هذا المجال مما يدل أيضا على أن تعبير الرؤيا قد يصبح علما مستقلا عن بقية العلوم، له موضوعه ومنهجه وإن كان يرتبط بمواضيع أخرى مثل علم النفس، و علم الأعصاب والفسيولوجيا وعلم الاجتماع الثقافي، إلخ.

فماذا رأى الفتيان في المنام وهما في السجن ينتظران مصيريهما؟ ﴿قَالَ أَحَدُهُمَآ إِنِّيٓ أَرَىٰنِيٓ أَعۡصِرُ خَمۡرٗاۖ وَقَالَ ٱلۡأٓخَرُ إِنِّيٓ أَرَىٰنِيٓ أَحۡمِلُ فَوۡقَ رَأۡسِي خُبۡزٗا تَأۡكُلُ ٱلطَّيۡرُ مِنۡهُۖ نَبِّئۡنَا بِتَأۡوِيلِهِۦٓۖ إِنَّا نَرَىٰكَ مِنَ ٱلۡمُحۡسِنِينَ ٣٦﴾ لم يتسرع يوسف في إعطاء الجواب وإن طمأنهما من البداية بأنه على دراية بعلم التأويل الذي علمه الله إياه وأنه سيعبر لهما رؤييهما، فراح أولا يبين لهما كيف لم يركن إلى أسلوب حياة الكافرين الذين لا يؤمنون بالله واليوم الآخر، واتبع ملة آبائه الأنبياء إبراهيم وإسحاق ويعقوب. وقرر يوسف عليه السلام أن الإيمان بالله وعدم الشرك به من فضل الله عليه وعلى آبائه وعلى الناس، ولكن أكثر الناس لا يشكرون، كما أكد على أن أكثر الناس لا يعلمون لأنهم يعبدون أربابا متفرقين بدلا من عبادة الله الواحد القهار.

وبعد هذا التذكير الذي قام به يوسف لتحضير نفسية الفتيان. بدأ في تأويل رؤييهما حيث قال: ﴿يَٰصَٰحِبَيِ ٱلسِّجۡنِ أَمَّآ أَحَدُكُمَا فَيَسۡقِي رَبَّهُۥ خَمۡرٗاۖ وَأَمَّا ٱلۡأٓخَرُ

فَيُصْلَبُ فَتَأْكُلُ ٱلطَّيْرُ مِن رَّأْسِهِۦ ۚ قُضِيَ ٱلْأَمْرُ ٱلَّذِي فِيهِ تَسْتَفْتِيَانِ ﴾ ، فانظر إلى الأسلوب المباشر في تفسير الرؤيا بعد التحضير النفسي الذي قام به قبل ذلك ، وانظر إلى الاختصار الشديد والواضح جدا في عملية التأويل. وانظر إلى المعاني الرمزية في الرؤيا وكيف استطاع يوسف عليه السلام بذكائه ونفاذ بصيرته أن يدرك بإلهام من الله تعالى القيمة التنبئية للرؤيا بناء على فهمه لموقفي صاحبيه في السجن وبناء على ما كانا يشعران به ويفكران فيه.

وإيمانا منه بنجاة أحدهما ، طلب منه يوسف عليه السلام أن يتذكره بعد خروجه ، وأن يذكره عند ربه لعله يعيد النظر في الحكم الصادر ضده ظلما وبهتانا. ولكن الفتى انشغل بأمور دنياه ونسي تماما ما وصاه به يوسف. ولم يتذكر التماس يوسف بأن يذكر قصته عند الملك إلا بعد أن سمع رؤيا الملك ، وقد مضت قبل ذلك بضع سنين قضاها يوسف عليه السلام في السجن صابرا محتسبا. ولك أن تتصور مختلف الانفعالات والأفكار التي جالت بذهن يوسف وهو يقاسي وحيدا آلام السجن بعيدا عن أهله ووطنه... ولكن لم يكن يوسف وحيدا في السجن بل كان الوحي معه. وكان يدرك تماما مغزى الرؤيا التي رآها ، فكان ذلك عزاءه ومحط آماله ، فلم ييئس ولم يقنط ، وبقي ينتظر الفرج .

## رؤيا الملك

ويشاء الله تعالى أن يرى الملك رؤيا لم يستطع فهم مغزاها ؛ فلجأ إلى حاشيته يقص رؤياه لعله يجد لها تفسيرا : ﴿ وَقَالَ ٱلْمَلِكُ إِنِّيٓ أَرَىٰ سَبْعَ بَقَرَٰتٖ سِمَانٖ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٞ وَسَبْعَ سُنۢبُلَٰتٍ خُضْرٖ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٖ ۖ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي رُءْيَٰيَ إِن كُنتُمْ لِلرُّءْيَا تَعْبُرُونَ ﴾. فكيف أجابه الملأ الذين لم يفهموا معاني الرموز (البقرات والسنبلات والسنين) في الرؤيا؟ ﴿ قَالُوٓاْ أَضْغَٰثُ أَحْلَٰمٖ ۖ وَمَا نَحْنُ

بِتَأْوِيلِ ٱلْأَحْلَٰمِ بِعَٰلِمِينَ ﴿٤٤﴾. قد يبدو من هذا الجواب أن تأويل الأحلام لم يكن شيئا معروفا -كعلم- عند حاشية الملك، كما قد يرجع إلى أن أغلب الناس حينئذ - بل إلى الآن- لم يكونوا يعتقدون بأن للأحلام معاني ودلالات وقدرة على التنبؤ بما سيقع مستقبلا، بل يعتبرون الأحلام عبارة عن أضغاث أي خيالات وأوهام لا معنى لها. وفي هذا الموقف تجاهل إن لم يكن جهلا لأحد مصادر المعرفة التي قد تفيد في فهم السلوك وغيره من الظواهر إن بنيت على أساس من العلم المنهجي بدلا من "التخريف والتجديف" و الادعاءات الكاذبة! ورغم هذا التجاهل والجهل، فقد اعترفت حاشية الملك بأنه لا علم لها بتأويل الأحلام؛ وفي هذا الاعتراف ما قد يدل على التواضع وعدم الادعاء، وإن كان إقرارا بجهلهم.

وجاء دور الذاكرة ليؤدي واجبه؛ فقد تذكر الذي كان في السجن مع يوسف صاحب سجنه، وتذكر قدرته على تأويل الأحلام؛ فطلب الترخيص له ليسأل يوسف عن تعبير رؤيا الملك. وأسرع الخطى إلى السجن، وما التقى بيوسف حتى راح يستفتيه في رؤيا الملك ودلالتها، قائلا: ﴿ يُوسُفُ أَيُّهَا ٱلصِّدِّيقُ أَفْتِنَا فِي سَبْعِ بَقَرَٰتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعِ سُنۢبُلَٰتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٍ ﴿٤٦﴾ ﴾.

فكان جواب يوسف بعد أن أدرك المغزى الرمزي للرؤيا عن السؤال مباشرة حيث قال: ﴿ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدتُّمْ فَذَرُوهُ فِي سُنۢبُلِهِۦٓ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تَأْكُلُونَ ﴿٤٧﴾ ثُمَّ يَأْتِي مِنۢ بَعْدِ ذَٰلِكَ سَبْعٌ شِدَادٌ يَأْكُلْنَ مَا قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تُحْصِنُونَ ﴿٤٨﴾ ثُمَّ يَأْتِي مِنۢ بَعْدِ ذَٰلِكَ عَامٌ فِيهِ يُغَاثُ ٱلنَّاسُ وَفِيهِ يَعْصِرُونَ ﴿٤٩﴾ ﴾. ونلاحظ هنا أن يوسف عليه السلام لم يكن أسير انفعالاته، إذ راح يقدم الجواب عن طيب خاطر. ولم يحاول استغلال الموقف. ولاشك، أن الملك قد أعجب إعجابا شديدا بتعبير يوسف لرؤياه فأمر بإحضاره. ولكن يوسف لم يمتثل هذه المرة لطلب الملك بل رد الرسول ردا جميلا

طالبا منه أن يرجع إلى الملك ويسأله عن النسوة اللاتي قطعن أيديهن وكدن له لوضعه في السجن حيث لبث بضع سنين. وفي هذا تعبير عن غضب يوسف على السلطة الحاكمة التي لم تحاول تحري الحقيقة وإنصاف المظلومين. وكان من أهداف يوسف من وراء ذلك أن يدفع الملك ليتحرى بنفسه ما حدث حتى تنجلي حقيقة الموقف، وينكشف المجرم ويبرئ يوسف ذمته.

**محاكمة النساء**

عندما سأل الملك نسوة المدينة عن مراودتهن ليوسف ومن هو المسؤول عن ذلك اعترفت النساء ببراءة يوسف. وعند هذا الحد، لم يكن هناك أمام امرأة العزيز إلا الاعتراف والإقرار بما قامت به فقالت: ﴿ ٱلۡـَٰٔنَ حَصۡحَصَ ٱلۡحَقُّ أَنَا۠ رَٰوَدتُّهُۥ عَن نَّفۡسِهِۦ وَإِنَّهُۥ لَمِنَ ٱلصَّٰدِقِينَ ﴾ . لقد اعترفت امرأة العزيز فبرأت ساحة يوسف وشهدت بصدقه وبالتالي كذبها. وحملت نفسها مسؤولية ما حدث مشيرة بصراحة إلى نفسها التي أمرتها بالسوء؛ أي بالهوى والخضوع إلى نداءات اللذة والتعسف في استخدام السلطة. ولاشك، أن الانفعالات التي سيطرت على امرأة العزيز في هذه اللحظات قد تمثلت في الشعور بالإثم والندم على ما بدر منها والغضب على سلوكها مع مسحة من الحزن.

ومما يستخلص من قول امرأة العزيز هو أن النفس أمارة بالسوء أصلا؛ أي أن نوازع الشر جزء من الطبيعة البشرية. وهذه النوازع – حسب قولها – هي الغالبة عليه ولا ينجو منها إلا من رحمه الله وتداركه بغفرانه مما يدل على أن الإيمان بالله سبحانه و تعالى واستدرار رحمته منجاة من الوقوع فريسة سهلة لنوازع الشر؛ الشيء الذي يكون في النفس مقاومة روحية لهذه النوازع التي وإن كان لا يقضى عليها تماما إلا أنها تضعف بازدياد الإيمان واستبدال نوازع الشر بنوازع الخير والرحمة والمغفرة. ويرينا هذا الإدراك مثالا لكيفية تأثير الجانب الروحي في الجانب الوجداني وفي السلوك، كما يرينا إدراك امرأة

العزيز لعدم فلاح مسعى الخائنين وكيدهم رغم تجنيدهم القوي للانفعالات السلبية الهدامة مثل الغضب والغيرة والحسد.

أما الملك الذي قاضى النساء فقد اقتنع تماما ببراءة يوسف ولم يخبرنا القرآن الكريم كيف حكم على امرأة العزيز بل يخبرنا أن الملك اتخذ قرارا سريعا بإحضار يوسف وجعله من المقربين. وفي هذا القرار إنصاف ليوسف عليه السلام من جهة ، وتعويض لما تعرض له من ظلم واضطهاد من جهة أخرى ، خاصة وأن الملك أراد أن يستخلصه لنفسه مما أشعر يوسف بمودة وتقدير الملك له. كيف لا ، وقد قال له الملك : ﴿ قَالَ إِنَّكَ ٱلْيَوْمَ لَدَيْنَا مَكِينٌ أَمِينٌ ﴾.

ولقد أورد الزمخشري في تفسيره لسورة يوسف عن قتادة أن هذا دليل على أنه يجوز أن يتولى الإنسان عملا من يد سلطان جائر إذا علم أنه لا سبيل إلى الحكم بأمر الله ودفع الظلم إلا بذلك [٩ ، ص٣٢٩].

## تعليق على الرؤى الثلاث في سورة يوسف

١ - الملاحظ أن كل الرؤى رمزية في مضمونها وأشخاصها ، ويتطلب فهمها تأويل الرموز الواردة فيها.

٢ - أن للرؤى دلالات ثقافية مرتبطة بالبيئة الجغرافية ؛ وبدون فهم الثقافة السائدة لا يمكن فهم وتأويل الرؤيا ، فالرؤيا الأولى (ليوسف عليه السلام) تتعلق برموز فلكية (الشمس والقمر والكواكب) وهي رمز للعلو. وتتضمن تلك الرؤيا موضوع السجود ؛ والسجود لا يكون إلا لعظيم (الله ، الملك). والرؤيا الثانية (لأصحاب يوسف في السجن) تتضمن "الخمر" و "الخبز" و "الطير." والرؤيا الثالثة (للملك) ذات مضمون زراعي "سنبلات" و "بقرات."

٣ - أن الرؤى ذات قيمة تنبئية ؛ أي القدرة على استكشاف ما سيجري في المستقبل سواء كان هذا المستقبل قريبا أم بعيدا.

٤- أن الرؤى قد لا تتحقق إلا بعد مرور سنوات عديدة كما هو الشأن في رؤيا يوسف.

٥- أن الرؤى تؤثر في الجانب الوجداني في الإنسان ؛ فغالبا ما تحيره وتقلقه وقد تدهشه وتحزنه كما قد تسره!! فالرؤيا قد تحمل بشرى كما قد تحمل نذيرا ؛ وبالتالي فهي تؤثر في أبعاد الإنسان: الوجدانية، والعقلية والسلوكية.

٦ - ليس كل ما يراه الإنسان في الأحلام عبارة عن رؤى ؛ فقد يكون بعض ما يراه الإنسان في المنام أضغاث أحلام؟! وبالرغم من ذلك فإن لهذه الأضغاث معاني وأهدافا ولكنها لا تحمل بالضرورة قيمة تنبئية.

٧ - قد تدل الأحلام على الصراعات وإشباع الرغبات التي لا يستطيع الفرد إشباعها في اليقظة، ولكن الرؤيا غير ذلك إذ أن قيمتها تتمثل في التنبؤ أساسا.

٨ - تأتي الرؤيا واضحة وإن كانت بصفة رمزية وقد تتكرر نفس الرؤيا عدة مرات، بينما تأتي الأحلام غير واضحة ويقع فيها خلط، ولذا تسمى بالأضغاث ؛ فالأضغاث جمع ضغث وهي حزمة من الحشيش التي تخلط فيها الأعشاب الطرية بالأعشاب اليابسة ؛ وكذلك تكون الأحلام مختلطة في أغلب الأحيان.

## يوسف القائد

بالإضافة إلى ما اتصف به يوسف عليه السلام من حسن الخلق والخلق وما آتاه الله من العلم والحكمة فقد برزت صفة القيادة في شخصيته ؛ إذ بمجرد ما شعر بتقريب الملك له ورغبة هذا الأخير في تحميله مسؤولية ما ومكافأته على صبره وعلى ما أبداه من الحكمة والمعرفة، تبرع بعرض خدماته لتحمل مسؤولية الخزينة والاقتصاد.

لقد أدرك يوسف أن البلاد ستعرف سبع سنين من الرخاء تعقبها أزمة اقتصادية تدوم سبع سنوات أيضا يسودها القحط والجفاف والمجاعة مما يستدعي قيادة تتميز بالأمانة والعلم ؛ وهاتان خاصتان أساستان في القيادة وخاصة في المجال الاقتصادي ، أمانة وعلم خلال سنوات الرخاء حتى لا يحدث الإسراف والتبذير والمحاباة وخدمة المصالح الشخصية ، وعلم بفنون التسيير والتقويم والتخطيط والتنظيم والتنفيذ والإنتاج. وكذلك الأمانة والعلم خلال سنوات الأزمة حتى يتحمل الناس عواقبها الوخيمة بالعدل ، وتحقيق حسن التوزيع وترشيد الاستهلاك والتخطيط للخروج من الأزمة بتجنيد القوى العاملة إلى أقصى الحدود وتشجيع الناس على الإنتاج أكثر من الاستهلاك لتحقيق النمو الاقتصادي.

وهكذا مكن ليوسف عليه السلام في الأرض ؛ فأصبح يتبوأ منصبا رفيعا تحيطه العناية الإلهية في جهوده القائمة على إتقان العمل والإخلاص فيه ، والسعي حثيثا لتحسين فنون الزراعة وما يرتبط بها من سقي وتعهد ورعاية وحصاد وجمع وتخزين وتوزيع. ولابد أن يكون الإنتاج في سنوات الرخاء أعلى من الاستهلاك ولابد أن يكون احتياطي المواد الغذائية كبيرا ومبنيا على حسابات دقيقة بحيث يغطي هذا الاحتياطي حاجة المجتمع خلال سنوات الأزمة.

ومما يستخلص من هذا الموقف :

*أولا* ، حاجة التنمية الاقتصادية وتنمية المجتمع بصفة عامة إلى قيادة رشيدة من خصائصها الرئيسة : العلم والأمانة وإتقان العمل وما ينضوي تحتها من خصائص فرعية.

*ثانيا* ، ينبغي أن يكون السلوك الإنتاجي مدروسا بحيث يحقق فائضا في الإنتاج ؛ فلا يمكن أن تتحقق تنمية اقتصادية إذا كان الإنتاج مساويا للاستهلاك. ويزداد الأمر سوءا إذا كان الإنتاج أقل من الاستهلاك كما هو الحال في الدول المتخلفة. وقد أفاض مالك بن نبي مثلا في شرح العلاقة بين الحقوق والواجبات والإنتاج والاستهلاك [ ١٠ ] .

*ثالثا*، يتطلب التمكن والتمكين في الأرض خصائص قيادية كنتيجة للعلم والحكمة والتمحيص والابتلاء والخبرة والممارسة.

*رابعا*، تتطلب القيادة المرتبطة بالوحي والإيمان والتقوى الاعتقاد الجازم في الحصول على الأجر في الآخرة وأنه أحسن من كل أجر، بالإضافة إلى الخصائص الأخرى المشار إليها أعلاه.

ومس القحط والجدب مصر والمناطق الأخرى، وبدأت القوافل تتوافد على خزينة الملك للحصول على المواد الغذائية (الحبوب خاصة) التي تولى يوسف عليه السلام الإشراف على توزيعها. وجاء إخوته ضمن من جاء فعرفهم ولكن لم يعرفوه، وكيف يعرفونه وهم قد تخلصوا منه وباعوه بثمن بخس...وتوقعوا له مصيرا سيئا. ولاشك أن يوسف قد اندهش لرؤية إخوته ولكنه لم يبد دهشته بل ونجح في التحكم في انفعالاته وضبط سلوكه كما ينبغي؛ فوفاهم الكيل وعاملهم بإحسان وأنزلهم منزلا حسنا.

ويتطلب منا هذا السلوك وقفة تأمل لنرى أن يوسف الذي ألقي في الجب، ويوسف الذي تعرض للفتنة ويوسف الذي سجن بضع سنين، ويوسف الذي تولى خزائن الأرض قد أرشد بالوحي خلال كل هذه المراحل من جهة، وأنضج بالتجارب والخبرات المتعددة والمثيرة من جهة أخرى. وهذا ما جعل سلوكه مع إخوته و غيرهم يتسم بالنضج والرشد والاتزان الوجداني. بالإضافة إلى هذا، فإن ليوسف هدفا هاما وهو الإتيان بأخيه الشقيق إلى مصر لكي يراه ويطمئن على أبيه. وقد استعمل يوسف الترغيب والترهيب للحصول على هذا الهدف فقال: ﴿ ٱئْتُونِى بِأَخٍ لَّكُم مِّنْ أَبِيكُمْ ۚ أَلَا تَرَوْنَ أَنِّىٓ أُوفِى ٱلْكَيْلَ وَأَنَا۠ خَيْرُ ٱلْمُنزِلِينَ ﴾. ولا يخفى أن استعمال الترغيب أهم من استعمال الترهيب للحصول على الهدف؛ ولذلك فقد عمد يوسف عليه السلام أولا إلى استقبال إخوته استقبالا جيدا، وإنزالهم منزلا طيبا، وجهزهم أحسن تجهيز. وبعد ذلك عمد إلى الترهيب وذلك بتهديدهم بعدم الكيل لهم وعدم الاقتراب منه إذا لم يحضروا

أخاهم من أبيهم في المرة القادمة. وقد نجحت خطة يوسف عليه السلام في إقناع إخوته بضرورة إحضار أخيهم. وزيادة في الضغط على إخوته، فقد أمر بإرجاع بضاعتهم لكي يستخدموها كحجة عند أبيهم حتى يقتنع بضرورة إرسال شقيق يوسف معهم. بالفعل، فقد قالوا لأبيهم بأنهم قد منعوا من الكيل إلا أن يرسل معهم أخاهم واعدين بأنهم سيحمونه: ﴿ فَلَمَّا رَجَعُوٓاْ إِلَىٰٓ أَبِيهِمْ قَالُواْ يَـٰٓأَبَانَا مُنِعَ مِنَّا ٱلْكَيْلُ فَأَرْسِلْ مَعَنَآ أَخَانَا نَكْتَلْ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَـٰفِظُونَ ﴾. ولكن أباهم لم يصدق وعدهم. وكيف يصدقهم وقد وعدوه من قبل بحماية يوسف ثم ادعوا بأن الذئب قد أكله! وطافت ذكرى يوسف الحزينة بذهن النبي يعقوب عليه السلام فذكر نفسه وأبناءه بأن الله هو ﴿ خَيْرٌ حَـٰفِظًا ۖ وَهُوَ أَرْحَمُ ٱلرَّٰحِمِينَ ﴾.

وعندما فتح الأبناء متاعهم اكتشفوا أن بضاعتهم قد ردت إليهم مع الكيل؛ فأصيبوا بالدهشة وبشيء من الغضب والحزن على ذلك؛ فراحوا يستخدمون رد البضاعة كورقة ضغط نفسي على أبيهم فقالوا: ﴿ يَـٰٓأَبَانَا مَا نَبْغِى ۖ هَـٰذِهِۦ بِضَـٰعَتُنَا رُدَّتْ إِلَيْنَا ۖ وَنَمِيرُ أَهْلَنَا وَنَحْفَظُ أَخَانَا وَنَزْدَادُ كَيْلَ بَعِيرٍ ۖ ذَٰلِكَ كَيْلٌ يَسِيرٌ ﴾ لكن أباهم الذي هزته ذكرى يوسف الحزينة لم يقتنع بسهولة. وهذا أمر طبعي لأن تغيير اتجاه شخص ما نحو أشخاص آخرين كان قد اتخذ موقفا سلبيا ضدهم يتطلب جهدا كبيرا في التأثير على جوانبه العقلية والوجدانية مجتمعة. وبالفعل، فإن أباهم لم يقتنع حتى أعطوه عهدا وموثقا من الله بحماية أخيهم وعدم التفريط فيه، وأشهدهم الله تعالى على ما قالوا.

وكشأن الآباء المهتمين بأبنائهم، راح النبي يعقوب عليه السلام يوصي أبناءه بعدم الدخول من باب واحد عند وصولهم إلى مصر بل ينبغي لهم الدخول من أبواب متفرقة. فلماذا أوصاهم أبوهم بذلك، وما هي الحاجة التي أخفاها يعقوب في نفسه؟

يقال إن عدد إخوة يوسف هو ١١ أخا، وتفسر نصيحة أبيهم بأن يدخلوا من أبواب متفرقة بخوفه عليهم من الإصابة بعيون الحاسدين. ورغم دخول أبناء يعقوب من أبواب متفرقة إلا أنهم أصابهم ما أصابهم من تفرق وافتضاح كما قال الزمخشري في تفسيره. ويقول الزمخشري في تفسيره *الكشاف* عن الإصابة بالعين إنه: "يجوز أن يحدث الله عز وجل عند النظر إلى الشيء والإعجاب به نقصانا فيه وخللا من بعض الوجوه، ويكون ذلك ابتلاء من الله وامتحانا لعباده ليتميز المحققون من أهل الحشو؛ فيقول المحقق هذا فعل الله، ويقول الحشوي هو أثر العين كما قال تعالى -وماجعلنا عدتهم إلا فتنة للذين كفروا. وعن النبي (صلى الله عليه وسلم) أنه كان يعوذ الحسن والحسين فيقول: "أعيذكما بكلمات الله التامة من كل عين لامة، ومن كل شيطان وهامة" [٦، ص٣٣٣]. وقد يرد على رأي الزمخشري هذا برأي أهل السنة والجماعة الذين يرون أن العين حق، وأن تأثير العين من قبيل ربط الأسباب بالمسببات كربط الإحراق بالنار، وأن الفاعل الحقيقي هو الله تعالى [١١، ص٤٨٨].

ومهما يكن، فإن موضوع "الإصابة بالعين" في حاجة إلى مزيد من الدراسات الشرعية والنفسية والثقافية لتوضيح حقيقتها وكيفية إحداث التأثير في الآخرين وسبل علاجها بالرقية الشرعية مثلا.

ورغم احتياط النبي يعقوب عليه السلام بهدف حماية أبنائه فقد كان يعلم تماما بأن ذلك الاحتياط (الدخول من أبواب متفرقة) لن يغني عنهم من الله شيئا؛ فلله الحكم، وعليه فليتوكل المتوكلون. وهنا حكمة بالغة تتجلى في إيمان يعقوب عليه السلام بضرورة التوكل على الله تعالى واعتقاده الجازم بأن الحكم بيده تعالى، ورغم اعتقاده الجازم، فإن ذلك لم يمنعه من اتخاذ الأسباب الضرورية، واعتماد الاحتياطات المناسبة لحماية أبنائه مما قد يصيبهم إن دخلوا من باب واحد. وفي هذا الموقف تمييز واضح بين التوكل والتواكل.

لم تكن نصيحة النبي يعقوب عليه السلام لأبنائه صادرة من قلب أب رحيم شفيق على أبنائه فحسب بل إن نصيحته قائمة على علم أيضا. وهذا العلم مما آتاه الله إياه حيث وصفه الله تعالى بقوله: ﴿ وَإِنَّهُۥ لَذُو عِلْمٍ لِّمَا عَلَّمْنَـٰهُ وَلَـٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ . وتشير الآية الكريمة إلى أن هذا العلم مما يجهله أكثر الناس! ولذلك، لم يخبر أبناءه لماذا ينبغي لهم الدخول من أبواب متفرقة بل كتم حاجته من وراء ذلك. ولاشك، أن الأبناء قد قبلوا نصيحة أبيهم، وعملوا بها ففرح لذلك وانشرح صدره.

وأقبل إخوة يوسف مع أخيهم غير الشقيق؛ فانفرد يوسف عليه السلام بأخيه الشقيق فكشف له عن شخصيته الحقيقية فقال : ﴿ إِنِّىٓ أَنَا۠ أَخُوكَ فَلَا تَبْتَئِسْ بِمَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴾. لقد أراد يوسف أن يدخل السرور إلى قلب أخيه وطرد الحزن منه جراء ما كان يرتكبه إخوته الآخرون من حماقات! وكانت لحظات رائعة سادتها الدهشة والمفاجأة السارة وفرح اللقاء بعد أحزان الفراق. ولكم أن تتصوروا سرور أخوين شقيقين التقيا بعد عدة سنوات من الحزن وانعدام بارقة أي أمل. ويشاء الله ويمهد الأسباب للقاء الأخوين في مكان لم يخطر لهما من قبل على بال! ولكم أن تتخيلوا دهشة شقيق يوسف عندما يكشف له شقيقه عن شخصيته، وكيف لا يندهش وقد أخبر من طرف إخوته أن الذئب قد افترس يوسف وجاءوا بقميصه ملطخا بالدماء! كيف لا يندهش، وقد رأى بأم عينيه دما على قميص شقيقه؟! وكيف لا يندهش وقد رأى أباه يحزن حزنا شديدا على يوسف حتى فقد بصره؟! والآن يرى بأم عينيه يوسف وقد تبوأ مكانة عظيمة في قصر الملك! كيف لا يفاجأ بينما لم يكن طموحه في مجيئه مع إخوته إلى مصر يتعدى الحصول على كيل بعير من الحبوب والرجوع به إلى أبيه سالما مع إخوته؟!

وتتوالى المفاجآت، حيث ينادي المنادي إخوة يوسف ويتهمهم بالسرقة، فيصابون بالدهشة والتعجب فيقبلون على المنادي يستفسرون عما ضاع، ويتعجب إخوة يوسف

أكثر عندما يسمعون أن صواع الملك قد سرق وأنه قد رصدت مكافأة لمن يجده ، وأن المنادي متحمس جدا للحصول على المكافأة ! ونلاحظ هنا قوة الدافعية عند المنادي وتأثيرها في سلوكه بفعل المكافأة المغرية (حمل بعير).وتحت تأثير المفاجأة الشديدة والاتهام القوي راح إخوة يوسف يحلفون لدفع التهمة عنهم بأنهم ما جاءوا إلى مصر ليفسدوا في الأرض أو ليسرقوا وإنما جاءوا تجارا يستبدلون سلعة بسلعة.

ولكن ما هو جزاء إخوة يوسف إن وجد صواع الملك في رحالهم؟ لابد أن يعترفوا بجرمهم وأن يقبلوا حكم الملك أو من ينوب عنه فيهم. كيف لا يقبلون بحكم الملك وهم ينكرون أنهم سارقون وأنهم مفسدون أو أنهم كاذبون ؟!

وبدأ التفتيش ، ولتضليل إخوة يوسف بأن الأمر غير مدبر بدأ في تفتيش أوعية إخوته غير الأشقاء قبل وعاء أخيه الشقيق. ولكن الصواع لم يوجد إلا في رحل أخيه. وبهذا الإجراء الذي اتخذه يوسف تمكن من أن يضمن بقاء أخيه معه بطريقة قانونية وهذا يتطلب علما وفوق كل ذي علم عليم.

واندهش إخوة يوسف ، وأخذتهم المفاجأة فأصيبوا باضطراب شديد ظهر على وجوههم وفي حركاتهم. وبعد استيعاب الصدمة ، تفطنوا إلى ضرورة الدفاع عن أنفسهم وتبرير ما حدث بأي شكل من الأشكال فلم يجدوا عذرا ولا مبررا مقبولا إلا أن يتهموا أخاهم بالسرقة مضيفين إلى ذلك اتهام يوسف نفسه بالسرقة ؛ وكأن لسان حالهم يقول إن أخانا غير الشقيق قد سرق مثلما سرق أخوه الشقيق من قبل بينما نحن الإخوة الأشقاء لسنا سارقين ؛ فالعيب في الأخوين الشقيقين (يوسف وأخوه) وليس فينا.

ورغم صدور هذا الاتهام الخطير من طرف شبان ثبتت عليهم السرقة فلم يكن في وسع يوسف عليه السلام إلا أن يكون حليما معهم ، ولم يظهر ما شعر به بسبب هذا الاتهام بل أخفى انفعالاته. ورغم ذلك فإنه لم يتمالك نفسه في وصف إخوته بأنهم أشرار (شر مكانا) وأنه يترك ما يصفون به يوسف وأخاه لله تعالى الذي يعلم كل شيء. وكأن

يوسف بهذا القول يريد أن يوقظ الضمير عند إخوته ويشعرهم بالذنب لما اقترفوه في حق يوسف عند إلقائه في الجب وبيعه مثل العبيد وأكل ثمنه، ثم اتهامه بالسرقة.

ورغم صعوبة الموقف الذي وجد إخوة يوسف أنفسهم فيه أمام حاكم قوي أقام عليهم الحجة بالسرقة فقد تذكروا وعدهم لأبيهم بالحفاظ على أخيهم فراحوا يستعطفون العزيز (يوسف) أن يأخذ أحدهم مكان أخيهم مبررين استعطافهم من جهة بكبر سن أبيهم (شيخا كبيرا) الذي لن يتحمل صدمة ضياع ابنه الثاني، وبمدح العزيز ووصفه بالإحسان من جهة أخرى. ونلاحظ هنا أن حجة إخوة يوسف في استعطافهم للعزيز قائمة أساسا على تجنيد الجانب الوجداني عند العزيز لعله يلين ويستجيب لاستعطافهم. ولكن رد العزيز كان منطقيا وعقلانيا؛ إذ رفض استعطافهم مبررا ذلك بإقامة العدل؛ إذ ليس من العدل أن يأخذ شخصا ما بجريرة شخص آخر. وكيف يقام العدل إذا أطلق "المجرم" الذي ثبتت عليه "السرقة" وسجن "البريء"؟!

ألجم منطق العزيز ألسنة الشبان الذين أصيبوا بإحباط شديد وفقدوا الأمل في إقناع العزيز واسترجاع أخيهم؛ فأخذوا يتناجون فيما بينهم ويتشاورون، فالموقف صعب ومحرج بالنسبة إليهم للغاية، سواء أمام العزيز أم أمام أبيهم الذي أخذ منهم موثقا في عدم التفريط في أخيهم؛ وقد ذكرهم بهذا الموثق أخوهم الأكبر كما ذكرهم بتفريطهم في يوسف من قبل إذ أن التفريط في أخيهم هذا سيضاف إلى تفريطهم في يوسف من قبل، مما سيفقد مصداقيتهم عند أبيهم. ولذا أصر أخوهم الأكبر على البقاء في مدينة العزيز حتى يتلقى إذنا من أبيه بالمغادرة أو يجعل الله له أمرا وهو خير الحاكمين. ويطلب منهم أخوهم الأكبر بشيء من الغضب الممزوج بالحزن أن يرجعوا إلى أبيهم ويرووا له ما حدث بالضبط، قولوا لأبيكم: إن ابنك قد سرق ونحن نشهد على ذلك فقد أخرج الصواع من رحله أمام أعيننا. وقولوا له: إن لم تصدقنا فاسأل القافلة التي جئنا فيها واسأل أهل المدينة. وقولوا له أيضا: لقد أتيناك موثقا من الله أن نحافظ على أخينا ولكننا لم نكن

نعلم الغيب ولم نكن ندري بأنه سيسرق صواع الملك، واشرحوا له أن هذه الحقائق كلها شهادات على صدقنا، وأنني قد بقيت هنا في انتظار أوامره التزاما بالعهد الذي عاهدناه عليه.

فكيف كان رد فعل النبي يعقوب عليه السلام أمام هذا الخطب الجليل؟ هاهو ابنه الثاني يضيع منه كما ضاع يوسف من قبل، وسبب الضياع تهمة السرقة. وأي سرقة؟ سرقة صواع الملك الذي أخرج من رحله أمام الملأ! ولاشك، أن الخبر طارت به الركبان، وانتقل من فاه إلى فاه ومن قافلة لقافلة ومن قبيلة إلى أخرى.

ورغم تأكيد أبنائه لصدقهم؛ فإن النبي يعقوب عليه السلام لم يصدقهم، واتهمهم بأن أنفسهم قد دفعتهم ليدبروا مكيدة لأخيهم كما دبروا مكيدة ليوسف من قبل. ولكن النبي يعقوب عليه السلام لم يجد دليلا على اتهامهم فاكتفى بالإشارة ملتجأ إلى الصبر الجميل متيقنا بأن الله تعالى سيجمعه مع ابنيه كما يقتضي علمه وحكمته.

لم يجد النبي يعقوب عليه السلام بدا من الابتعاد عن أبنائه؛ فقد أصبح لا يطيق الموقف، واستولى عليه الحزن الشديد (الاكتئاب) بل أصيب بصدمة شديدة من الإحباط والاكتئاب أثرت في عينيه فكف بصره لعجزه عن التعبير الصريح عن ألمه وتفريغ شحنات غضبه وحزنه جراء تصرفات وأقوال أبنائه. وقد أدى به كبت انفعالاته إلى إصابته بكف البصر. وفي هذا دليل واضح على كيفية تأثير الجانب الانفعالي في الجانب الجسمي: الحزن الشديد والعمى في هذه الحالة. وفي هذه الحالة إشارة إلى أن كبت الانفعالات قد يؤدي إلى اضطرابات نفسية-جسمية (اكتئاب، عمى، قرحة... إلخ). وليس الكبت الجنسي فقط هو الذي يؤدي إلى الاضطرابات النفسية مثل العمى الهستيري أو الشلل الهستيري كما ادعى ذلك فرويد في نظرية التحليل النفسي.

وفي الواقع، فإن حزن يعقوب عليه السلام كان شديدا وطويلا إلى حد بالغ فيه بعض المفسرين، فقال الزمخشري في تفسيره مثلا يصف حزن النبي يعقوب وطول مدته:

"الحزن كان سبب البكاء الذي حدث منه البياض، فكأنه حدث من الحزن. قيل ما جفت عينا يعقوب من وقت فراق يوسف إلى حين لقائه ثمانين عاما، وما على وجه الأرض أكرم على الله من يعقوب. وعن رسول الله (صلى الله عليه وسلم) " أنه سأل جبريل عليه السلام ما بلغ من وجد يعقوب على يوسف؟ قال: "وجد سبعين ثكلى. قال: فما كان له من الأجر؟ قال: مائة شهيد، وماساء ظنه بالله ساعة قط" [٦، ص٣٣٩]. وبعد أن يورد الزمخشري هذه الرواية دون مناقشة مدى صحتها عقلا ونقلا وخاصة فيما يتعلق بعدد سنوات الحزن، انتقل إلى مناقشة الحالة النفسية للنبي يعقوب فقال: "فإن قلت كيف جاز لنبي الله أن يبلغ به الجزع ذلك المبلغ؟ قلت: الإنسان مجبول على أن لا يملك نفسه عند الشدائد من الحزن، ولذلك حمد صبره وأن يضبط نفسه حتى لا يخرج إلى مالا يحسن. ولقد بكى رسول الله (ص) على ولده إبراهيم وقال "القلب يجزع، والعين تدمع، ولا نقول ما يسخط الرب، وإنا عليك يا إبراهيم لمحزونون." وإنما الجزع المذموم ما يقع من الجهلة من الصياح والنياحة ولطم الصدور والوجوه وتمزيق الثياب [٦، ص٤٩٧].

ومما جاء في *الكشاف* أيضا بخصوص موقف الرسول (صلى الله عليه وسلم) من الانفعالات، أنه قيل له عليه الصلاة والسلام: تبكي وقد نهيتنا عن البكاء؟ قال: ما نهيتكم عن البكاء وإنما نهيتكم عن صوتين أحمقين صوت عند الفرح وصوت عند الترح [٦، ص٤٩٨ ].

وقد تفطن أبناء يعقوب لما يعانيه أبوهم من حزن شديد ولما قد ينجر عن ذلك من اضطرابات بل ومن هلاك: ﴿ قَالُواْ تَاللَّهِ تَفْتَؤُاْ تَذْكُرُ يُوسُفَ حَتَّىٰ تَكُونَ حَرَضًا أَوْ تَكُونَ مِنَ ٱلْهَٰلِكِينَ ﴾. فما كان جواب يعقوب عليه السلام على تعليق أبنائه؟ لم يرد النبي يعقوب عليه السلام أن يشكو حزنه وألمه الشديد لأبنائه مقتصرا في ذلك على الله تعالى؛ ذلك لأنه قد علم من الله تعالى ما لم يكن أبناؤه يعلمون. فماذا كان يعقوب عليه السلام يعلم من الله تعالى؟

أمر يعقوب عليه السلام أبناءه أن يذهبوا ويتحسسوا أخبار يوسف وأخيه مما يدل على اعتقاده الجازم بأن يوسف ما يزال حيا وأن الله تعالى سيجمعه معه ومع أخيه. ولم يكتف النبي يعقوب عليه السلام بإصدار الأمر بل أوصى أبناءه ألا يصيبهم اليأس في البحث عن يوسف وأخيه والحصول عليهما؛ إذ ليس من صفات المؤمنين اليأس من روح الله؛ فالله رحيم كريم. وهنا يفتح النبي يعقوب عليه السلام أمام أبنائه باب التفاؤل بدلا من التشاؤم، وطريق الخير بدلا من الشر، وسبيل الأخذ بالعزيمة والأسباب بدلا من التخاذل والإحباط، وروح الهزيمة التواكل رغم ما كان يعانيه.

وجهز أبناء يعقوب عليه السلام بضاعتهم ليقصدوا عزيز مصر مرة أخرى للمقايضة، والحصول على صدقاته... ودخلوا على العزيز على خجل واستحياء وهم يشكون إليه الضر الذي مسهم وأهلهم جراء الجذب والقحط. وعرضوا عليه بضاعتهم راجين منه أن يتصدق عليهم، وهم يدعون الله له أن يجزيه خير جزاء.

وحان الوقت الذي ينبغي أن يكشف فيه العزيز عن سره لأبناء يعقوب عليه السلام ففاجأهم بقوله: ﴿ قَالَ هَلۡ عَلِمۡتُم مَّا فَعَلۡتُم بِيُوسُفَ وَأَخِيهِ إِذۡ أَنتُمۡ جَٰهِلُونَ ﴾. لم تكن المفاجأة في سؤال العزيز عن يوسف وأخيه فقط بل في صيغة السؤال حيث وجه إليهم سؤالا استنكاريا قرن العزيز فيه بين يوسف وأخيه من جهة ووصف فيه سلوكهم بالجهل من جهة أخرى. ولعل صيغة السؤال ومؤشرات أخرى قد تكون غير لفظية هي التي نبهت أبناء يعقوب عليه السلام إلى أنهم بحضرة أخيهم يوسف.

ورغم المفاجأة الشديدة التي صعقتهم، فقد راحوا يتأملون بتمعن وجه العزيز ويتبادلون النظرات وهم يهمسون و ... ﴿ قَالُوٓاْ أَءِنَّكَ لَأَنتَ يُوسُفُۖ ﴾ ! و لمراقب هذا المشهد أن يتصور مدى الانفعال الشديد الذي أصاب إخوة يوسف جراء المفاجأة، و جراء انكشاف الحقيقة أمامهم. ولاشك، أن ألسنتهم قد شلت للحظات، وانسحب الدم بسرعة من وجوههم الشاحبة، ودقت قلوبهم بسرعة فائقة، وارتجفت أوصالهم فرقا

وخجلا من فعلهم الشنيع مع يوسف، وترقبا للخطر الذي أحدق بهم... فطأطأوا رؤوسهم خوفا وخجلا!

احتفظ العزيز بهدوئه المعتاد، وأكد لهم أنه هو يوسف ومعه أخوه شاكرا نعم الله عليهما، مذكرا إياهم بأن التقوى و الصبر هما وسيلتان للحصول على الأجر والثواب من عند الله. وتنبغي الإشارة هنا إلى اقتران التقوى بالصبر مما يدل على الارتباط القوي بين الصفتين وتأثيرهما في السلوك عند ارتباطهما. وهذا الارتباط يدلنا على أن الصبر الحقيقي هو القائم على التقوى والإحسان، وليس الصبر القائم على الانهزام النفسي... والإحسان هو أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنك تعتقد اعتقادا جازما بأنه يراك... وإذا كنت في موقف البلاء والامتحان فإنك تعتقد جازما بأنه يراك ويرعاك... ويعضد هذه الحقيقة قوله تعالى: ﴿ وَمَن يَتَّقِ ٱللَّهَ يَجْعَل لَّهُۥ مَخْرَجًا ۝ وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ وَمَن يَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُۥٓ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ بَٰلِغُ أَمْرِهِۦ ۚ قَدْ جَعَلَ ٱللَّهُ لِكُلِّ شَىْءٍ قَدْرًا ۝ ﴾ [سورة الطلاق، ٢-٣]. ويدلنا أيضا هذا الارتباط بين التقوى والصبر على كيفية تأثير الجانب الروحي (التقوى) في الجانب السلوكي (الصبر). وقد تجلى تقوى يوسف في سلوكه مع امرأة العزيز ونسوة المدينة وصاحبيه في السجن وفي تأويله لرؤيا الملك وفي تسييره لشؤون اقتصاد البلد خلال سنوات الرخاء وخلال سنوات الكساد الاقتصادي. ويتجلى أيضا في سلوك يوسف مع إخوته الذين كانوا في موقف ضعف شديد بل وفي موقف مخجل ومخز لم يكن أمامهم فيه بد إلا الاعتراف بخطئهم، والإقرار بأن الله تعالى قد فضل يوسف عليهم. وأن هذا الفضل والإيثار ليس من طرف أبيهم بل هو من فضله تعالى على يوسف الذي حباه تعالى بأجمل الصفات والسمات الخلقية والخلقية إعدادا له لمواقف صعبة ومواقع قيادية عالية ليست المسؤولية فيها هينة.

لم يعمد يوسف إلى تجريح شعور إخوته، كما لم يستغل الضعف الشديد الذي كانوا عليه أمامه بل عمد إلى رفع اللوم عنهم والدعاء بأن يغفر الله لهم زلاتهم وهو

أرحم الراحمين. فانظر كيف قابل القائد العظيم الخطأ بالعفو، و "العفو عند المقدرة،" وكيف بدل انفعالاتهم السلبية الشديدة (خوف وخجل) بالدعاء والاستغفار لهم لتطمئن قلوبهم وتسكن جوارحهم مذكرا إياهم برحمة الله وهو أرحم الراحمين.

وبعد أن يسكن روعهم وينالوا قسطا من الراحة يطلب يوسف من إخوته أن يذهبوا بقميصه إلى أبيهم ويرموه على وجهه ليرتد إليه بصره كما يطلب منهم أن يحضروا أهلهم أجمعين ليكرمهم ويقربهم إليه لما في ذلك من صلة للرحم. ولنا وقفة هنا مع قميص يوسف عليه السلام.

## قميص يوسف

ما هي العلاقة بين قميص يوسف واسترداد البصر؟ قد يقال إن القضية كلها تتعلق بمعجزة. وعليه، فلا داعي للبحث لماذا شفي بصر النبي يعقوب عليه السلام بعد إلقاء قميص يوسف عليه السلام على وجهه.

ولكن التفسير بالمعجزة وتصديق المعجزات لا يمنع المرء من البحث والاستكشاف. فقد حاول مثلا مختص في طب العيون بمصر أن يجيب عن هذا السؤال من خلال إجراء بحث تجريبي لاستكشاف تأثير العرق في علاج بعض أمراض العيون. فعزا استرجاع البصر إلى عرق يوسف الذي كان جافا على القميص. ولقد وجد هذا الطبيب من خلال البحث التجريبي الذي أجراه أن العرق يشفي من بعض أمراض العيون [١٢].

هذا تصور للعلاقة التي قد تكون بين القميص واسترداد البصر، ومنهج في البحث العلمي قائم على التجريب. ولكن من الممكن تفسير هذه العلاقة تفسيرا آخر. لاشك، أن العرق الجاف في قميص يوسف يحمل رائحة خاصة به يعرفها النبي يعقوب عليه السلام تمام المعرفة. وكيف لا يعرفها وقد تعود ضم يوسف إلى صدره... ثم إن الشخص الكفيف البصر غالبا ما تكون حاسة الشم عنده مرهفة، وكذلك الحواس الأخرى... وعندما شم

النبي يعقوب عليه السلام رائحة القميص أدرك أن القميص قميص يوسف وأن الرائحة رائحته فهو إذا ما يزال حيا بالتأكيد، وأنه قد أرسل قميصه إليه كرسالة ترجع إليه أمله بقرب لقائه مع يوسف وأخيه. ولاشك، أن هذه الرسالة كانت بمثابة صدمة إيجابية؛ أي أنها صدمة في الاتجاه المعاكس للاكتئاب الشديد الذي أصيب به النبي يعقوب عليه السلام الذي صدم بفقدان أعز ولدين لديه، وصدم دون شك بسلوك أبنائه... وأصيب بخيبة أمل شديدة جراء سلوكهم الذي حركته انفعالات سلبية شديدة تمثلت في الغيرة من يوسف وحقدهم على أبيهم اعتقادا منهم بأنه كان يفضل يوسف عليهم.

وقد حاول بعض المفسرين تفسير تأثير القميص في بصر النبي يعقوب بعوامل أخرى، حيث أورد الألوسي مثلا عدة روايات مفادها أن هذا القميص هو القميص المتوارث عن إبراهيم عليه السلام والذي كان في تعويذ يوسف وأنه من قمص الجنة، وكان لا يقع على عاهة من عاهات الدنيا إلا أبرأها بإذن الله تعالى أو أنه كان القميص الذي قد من دبر[١٣، ص٥٢]. وأورد الألوسي أيضا أن عودة البصر إلى النبي يعقوب "ليس إلا من خرق العادة وليس الخارق بدعا في هذه القصة" [١٣، ص ٥٥]. ويروي الألوسي تفسير ابن عباس الذي يتمثل في أن الله تعال أشم النبي يعقوب ما عبق بالقميص من ريح يوسف عليه السلام من مسيرة ثمانية أيام... وفي رواية عن الحسن من مسيرة ثلاثين يوما..وقيل عشر ليال [١٣، ص٥٣]. وروى بعضهم - كما أورد الألوسي ذلك أيضا- أن الريح استأذنت في إيصال عرق يوسف عليه السلام فأذن الله تعالى لها! وقال مجاهد: صفقت الريح القميص فراحت رواح الجنة في الدنيا واتصلت بيعقوب عليه السلام فوجد ريح الجنة فعلم أنه ليس في الدنيا من ريحها إلا ما كان من ذلك القميص فقال ما قال [١٣، ص٥٣].

ومما يلاحظ هنا أن الألوسي نفسه قد أورد تفسيرا نفسيا لطيفا لعودة بصر النبي يعقوب عليه السلام حيث قال: "أنه عليه السلام انتعش حتى قوي قلبه وحرارته

الغريزية فأوصل نوره إلى الدماغ وأداه إلى البصر، ومن هذا الباب استشفاء العشاق بما يهب عليهم من المعشوق كما قال الشاعر:

وإني لأستشفي بكل غمامة    يهب بها من نحو أرضك ريح

وقال آخر:

ألا يا نسيم الصبح مالك كلما    تقربت منا فاح نشرك طيبا

كأن سليمى نبئت بسقامنا    فأعطتك رياها فجئت طبيبا" [١٣، ص٥٥].

وأورد الألوسي أيضا تفسيرا طبيا للظاهرة، وإن كان لا يتفق مع هذا التفسير الطبي حيث قال: "يمكن أن يقال: لعل يوسف عليه السلام علم أن أباه ما عرا بصره ما عراه إلا من كثرة البكاء وضيق القلب فإذا ألقي عليه فلا بد أن يشرح صدره وأن يحصل في قلبه الفرح الشديد وذلك بقوى الروح ويزيل الضعف عن القوى فحينئذ يقوى بصره ويزول عنه ذلك النقصان، فهذا القدر ما يكفى معرفته بالعقل فإن القوانين الطبية تدل على صحته وأنا لا أرى ذلك [١٣، ص٥٣].

لم يناقش الألوسي مختلف التفاسير التي أوردها ولم يتعرض إلى مدى موافقتها للمنطق أو للتجربة بل اعتبر أغلبها -إذا استثنيا التفسير الأخير الذي لم يتفق معه- من باب الخوارق. والسؤال، إن كان الأمر كما أوردت ذلك بعض التفاسير: لماذا لم تصل رائحة يوسف إلى النبي يعقوب عليه السلام من قبل عندما كان يوسف في الجب أو في السجن أو حتى بعد خروجه من السجن؟ والسؤال الآخر الذي قد يطرح: لماذا أغفل المفسرون ما ورد في الآية من ضرورة إلقاء القميص على وجه النبي يعقوب ليرتد بصيرا؟

وقد يطرح هنا سؤال مفاده: كيف عرف يوسف أن إلقاء قميصه على وجه أبيه سيرجع إليه البصر؟ والجواب أن ذلك قد يكون بالوحي، كما قد يكون نتيجة الخبرات الطبية والنفسية المعروفة آنذاك. ومهما يكن، فإن العلاج لحزن النبي يعقوب عليه السلام كان علاجا نفسيا-فسيولوجيا تمثل في استعمال الروائح (ريح يوسف)، وفي صدمة قوية

تمثلت في إلقاء قميص يوسف على وجه يعقوب عليه السلام؛ ولنتذكر أن إخوة يوسف قد أحضروا قميصه إلى أبيه وهو ملطخ بالدماء. وقد يسند هذا الافتراض ما جاء في تفسير الألوسي أيضا أن أحد إخوة يوسف أصر على أن يكون هو حامل قميص يوسف إلى أبيه حيث احتج بقوله: "قد علمتم أني ذهبت إلى أبي بقميص الترحة فدعوني أذهب إليه بقميص الفرحة فتركوه" [١٣، ص٥٤]. وبعد هذه المناقشة البسيطة، قد يكتفى بالقول بأن الموضوع كله لم يكن إلا معجزة من الله تعالى ولا شك.

والظاهر من النص القرآني، أن النبي يعقوب عليه السلام كان ذا حاسة شم مرهفة جدا إذ شم رائحة يوسف قبل إلقاء القميص على وجهه حيث جاء في هذا المعنى: ﴿ وَلَمَّا فَصَلَتِ ٱلْعِيرُ قَالَ أَبُوهُمْ إِنِّي لَأَجِدُ رِيحَ يُوسُفَ لَوْلَآ أَن تُفَنِّدُونِ ﴾. ولا عجب أن تكون لدى بعض الأشخاص -وخاصة مكفوفي البصر والسمع- حاسة الشم قوية خاصة في بيئة جوها غير ملوث حيث يكون انتشار الروائح أسرع وأشمل وهذا معروف بالملاحظة. وعلى كل، فإن هذه الاجتهادات لا تنفي وجه المعجزة في هذا الشأن، وأن الله على كل شيء قدير.

ولكن جلساء يعقوب شككوا في إحساسه واتهموه بالضلال. غير أن مجيء البشير وإلقاء القميص على وجه النبي يعقوب عليه السلام وارتداد بصره إليه أدهشهم فأخذوا يحملقون فيه وهم لا يكادون يصدقون ما يرونه بأعينهم. أما سرور النبي يعقوب عليه السلام بالبشرى فلا يمكن قياسه إلا قياسا كيفيا تجلى في استرداد البصر بعد سنين طويلة من البكاء والحزن حتى ابيضت عيناه. وهذا يدلنا على أن الأنباء السارة والبشائر العظيمة قد تفعل في الجسم ونفسية الإنسان ما لا يمكن تصوره من ردود الأفعال وأنماط السلوك المختلفة كاسترجاع البصر بعد العمى، واسترداد النطق بعد البكم، والحركة بعد الشلل.

ولكن سرور النبي يعقوب عليه السلام لم يمنعه من تذكير أبنائه بما قال لهم سابقا بأنه قد يعلم من الله ما لا يعلمون، ولم يكن ذلك -بالتأكيد- إلا وحيا. وأمام الدليل

الذي قام أمام أعينهم لم يتمالك أبناء يعقوب إلا الاعتراف بذنوبهم وأخطائهم فترجوا أباهم بحرارة أن يستغفر الله لهم. ولك عزيزي القارئ أن تتصور مدى الشعور بالذنب الذي أحس به أبناء يعقوب جراء أخطائهم، فتجلى شعورهم هذا في الكلمات التي استعملوها حيث قالوا: ﴿ قَالُواْ يَٰٓأَبَانَا ٱسْتَغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَآ إِنَّا كُنَّا خَٰطِـِٔينَ ﴾

فاعترفوا بالأخطاء وبالذنوب والشعور بالذنب، ولولا هذا الشعور ما طلبوا من أبيهم أن يستغفر الله لهم. لكن طلبهم هذا وطلبهم من يوسف ذلك من قبل، ولاشك، كان سبيلا للتخلص من الشعور الشديد بالذنب والخجل.

وإذا كان الاعتراف في القانون هو سيد الأدلة؛ فإنه من الناحية النفسية يخلص النفس البشرية من الصراع الذي قد تقع فيه ومن الشعور الشديد بالذنب الذي يعذبها أشد العذاب قد يتجاوز أي نوع من أنواع التعذيب الذي قد يتعرض له المذنب لو أقر واعترف بذنبه. وإذا كان بعض المذنبين يعترفون بذنوبهم للاستفادة من الظروف المخففة نتيجة الاعتراف، فإن بعضهم يعترفون بذنوبهم لإراحة ضمائرهم أولا وقبل كل شيء من العذاب النفسي الذي يعانونه.

وحزم النبي يعقوب عليه السلام أمتعته القليلة فوق جماله الهزيلة، ويمم وجهه شطر مصر مع أبنائه للالتقاء بيوسف وأخيه. ويصلون إلى مصر منهوكي القوى بعد سفر مضن عبر صحار وأراض جرداء مقفرة.

وصل خبر وصولهم إلى العزيز فيخرج مع أخيه وحاشيته لاستقبال أهله أحسن استقبال ويجلس أبويه على أريكتين فخمتين. ولا يتمالك النبي يعقوب عليه السلام وحرمه وأبناؤه أنفسهم دون السجود للنبي يوسف عليه السلام لما رأوه من عظمة الملك وجلال الموقف وروعة المكان وبديع الفنون وحرارة الاستقبال. كما لم يتمالك يوسف عليه السلام نفسه من التعبير عن سروره وشكره لله تعالى على ما حباه به من التفضيل والمنزلة الرفيعة والدرجة العالية؛ فذكر أباه برؤياه ملمحا إلى تأويلها بالموقف الذي

وجدوا أنفسهم جميعا فيه. وهل هناك أحسن من وقوع الرؤيا كحقيقة ترى بعد أن كانت نبوءة في عالم الغيب؟ وراح يوسف يعدد نعم الله تعالى عليه وعلى أهله والتي تمثلت في:

- تحقق رؤياه التي رآها في طفولته.
- إخراجه من السجن بعد أن كادت له امرأة العزيز.
- مجيء أهله من البدو إلى الحضر واجتماعه بهم.
- فشل الشيطان في الإيقاع والتفريق بينه وبين إخوته.

ولم يغفل النبي يوسف عليه السلام بعد الحمد والشكر عن الدعاء بحسن الخاتمة حتى يتوفاه الله مسلما ويلحقه بالصالحين من الأنبياء والشهداء وحسن أولئك رفيقا.

كل هذه الأحداث التي شكلت قصة يوسف عليه السلام والابتلاء الذي مر به خلال مختلف مراحل حياته ؛ في طفولته عندما ألقي في الجب ، وفي شبابه عندما افتتنت به امرأة العزيز وكادت أن توقعه في حبائلها ووضعه في السجن لرفضه الرضوخ لشهواتها ، وفي رجولته عندما تولى تسيير اقتصاد مصر خلال سبع سنوات من الرخاء ثم خلال سبع سنوات أخرى من الكساد الاقتصادي عبارة عن دروس وعبر لمن أراد أن يعتبر. ولاشك ، أن السنوات التي قضاها يوسف عليه السلام في الحكم والتسيير قد مكنت يوسف من إقامة العدل والقسط بين الناس ومحاربة الفساد والمحاباة والظلم والعدوان واللامبالاة. لقد كانت سنوات لإرساء القيم الإيجابية وقلع جذور الممارسات السلبية ، وإعلاء كلمة الله والإحسان إلى عباده.

هذه الأحداث ، كانت من أنباء الغيب التي لم يطلع عليها النبي محمد (ص) قبل الوحي الذي شكل المصدر المعرفي الوحيد لنبينا (ص) ، وإلا لكانت الإسرائيليات قد طغت على معارفه ولشوهت قصصه ورواياته.

وتأتينا قضية هامة بعد هذه القصة تكررت كثيرا في القرآن الكريم وهي إقرار حقيقة : وهي أن أكثر الناس ليسوا بمؤمنين ، وأن أكثرهم لا يشكرون . وأن أكثرهم لا

يعلمون...وقد تكرر هذا التأكيد عدة مرات في القرآن الكريم، ويعضد هذا التكرار ما يلاحظ بخصوص أغلبية سلوك الناس في هذه القضايا.

وقد جاء هذا التأكيد على موقف أغلبية الناس ولو حرص النبي على إيمانهم وقام بدعوتهم على أحسن ما يرام؛ فالقصة كلها عبرة لمن أراد أن يعتبر من أولي الألباب. ولم تكن هذه القصة مفتراة من النبي (ص) الذي كان أمينا. ولو كان من الذين اطلعوا على قصص التوراة والإنجيل لجاءت روايته إما مفتراة كما افترى بنو إسرائيل وغيرهم على أنبيائهم وإما مشوهة يغلب عليها الخيال الجامح البعيد عن حقيقة الأحداث التي وقعت فعلا ليوسف عليه السلام في مختلف مراحل عمره، ولحقيقة الأحداث، من رخاء وكساد، التي حدثت في تلك الحقبة التاريخية.

ولعل هذه الرواية الصادقة التي صدرت عن مصدر معرفي لا يأتيه الباطل بين يديه ولا من خلفه تصديق للوحي الذي صدر من رب العالمين للأنبياء والرسل عليهم السلام قبل نبينا (ص) عبر مراحل التاريخ.

وليس الهدف الخالد لهذا الوحي إلا إرساء دعائم الهدى والرحمة للمؤمنين إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.

## خلاصة

ماذا يستخلص من قصة يوسف عليه السلام في القرآن الكريم؟

القصة والسورة بصفة عامة غنية بالعظات والعبر كما أنها غنية بالسنن والمواضيع النفسية وغيرها الجديرة بالبحث العلمي مثل موضوع الرؤى وعوامل الاكتئاب ودور العامل الروحي في علاج الاكتئاب وعلاج الاضطرابات النفسية-الجسمية علاجا نفسيا وروحيا. ومهما يكن، ففيما يأتي بعض ما يمكن أن يستخلص من هذه القصة:

١- ابتلاء الأنبياء والأخيار واختبارهم في مواقف متباينة كأن يكون الابتلاء مرة في مواقف الشدة (الضعف والحزن مثلا) ومرة أخرى في مواقف الرخاء (القوة والسرور).

٢- تعرض الأنبياء والأخيار إلى الظلم من ذوي القربى وذوي الجاه والسلطة، وأن هذا التعرض قد يقع جراء سنن التدافع بين الأفراد والمجتمعات.

٣- لا يعني طول الابتلاء اليأس من روح الله تعالى.

٤- الانفعالات والجانب الوجداني بصفة عامة جزء أساس في الطبيعة البشرية.

٥- تأثير الجانب الوجداني في السلوك سواء كان هذا السلوك نشاطا ذهنيا أم جسميا. وقد يصل هذا التأثير إلى حد تعطيل بعض وظائف الأعضاء.

٦- لا يدل وقوع الظلم على الأخيار والأنبياء وطول مدته على انتصار الظلم على العدل والباطل على الحق؛ فإن الله تعالى يمهل ولا يهمل!

٧- انتصار الحق على الباطل والعدل على الجور والخير على الشر مهما طال الزمان، وساد الظلم والطغيان.

٨- العفو عند المقدرة من عوامل استتباب الأمن والعدل.

٩- القيادة الصالحة والفعالة شرط أساس لتسيير البلاد والعباد في الشدة والرخاء، وتحقيق العدل والنماء.

١٠- انطباق سنن الطبيعة البشرية وقوانين التدافع بين الناس على الأنبياء والأخيار وإن كان الوحي يوجه الأنبياء والرسل ويعصمهم.

١١- أكثر الناس لا يشكرون نعم الله تعالى وفضائله عليهم؛ فكيف يشكرون غيرهم من الناس إن كانوا لله لا يشكرون!

# المراجع

[١] ابن نبي ، مالك. *الظاهرة القرآنية*. ترجمة عبد الصبور شاهين. دمشق : دار الفكر ، ١٩٨٤م.

[٢] الغزي ، عبد الله العلمي. *مؤتمر تفسير سورة يوسف*. ط١. دمشق : مطابع دار الفكر بدمشق ، ١٣٨١هـ/ ١٩٦١م.

[٣] ابن كثير، إسماعيل القرشي. *تفسير القرآن العظيم*. الرياض : دار طيبة ، ١٩٩٩م.

[٤] الطبري ، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. جـ٢. القاهرة : مصطفى البابي الحلبي ، ١٩٥٤م.

[٥] الرازي ، محمد فخر الدين. *التفسير الكبير*. القاهرة : دار الفكر ، د.ت.

[٦] الزمخشري ، جاد الله محمود بن عمر. *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*. جـ٢. بيروت : دار الكتاب العربي ، د.ت.

[٧] قطب ، سيد. *في ظلال القرآن*. جـ٤. ط٥. بيروت : دار إحياء التراث العربي ، ١٣٨٦هـ / ١٩٦٧م.

[٨] عشوي ، مصطفى. "الجنوح في ضوء علم النفس." *حوليات جامعة الجزائر*، ديوان الطبوعات الجامعية ، ٢ (١٩٩٢م)، ٢٠- ٤٥ .

[٩] الصابوني ، محمد علي. *صفوة التفاسير*. جـ٢. ط٤. بيروت : دار القرآن الكريم ، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨١م.

[١٠] ابن نبي ، مالك. *شروط النهضة*. ترجمة عبد الصبور شاهين. دمشق : دار الفكر ، ١٩٩٦م.

[١١] الإسكندري ، ناصر الدين أحمد بن المنير. *الإنصاف فيما تضمنه الكشاف من الاعتزال*. بيروت : دار الكتاب العربي ، د.ت.

[١٢] "براءة اختراع دولية لأول قطرة عيون قرآنية." *مجلة الإعجاز العلمي*، (١٩٧٩م)، ٣ - ٥.

[١٣] الألوسي ، أبو الثناء شهاب الدين. *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*. بيروت : دار إحياء التراث العربي ، د.ت.

# Surat Yusuf: A Psychological Reading

**Mustapha M. Achoui**
*Associate Professor, Dept. of Managment & Marketing*
*College of Industrial Management*
*King Fahd University for Petroleum and Minerals*
*Dhahran, Saudi Arabia*

**Abstract.** *Surat Yusuf* deals with several psychological topics and backgrounds. It offers illustrations and lessons to the learners. This *Sura* illustrates clearly the different emotions such as jealousy, sadness, anger, fear and happiness. The *sura* shows how Yusuf (peace be upon him) has been tested many times. He was tested by his brothers' jealousy, by lust, by prison and finally by authority and power.

There is in the *sura* also a view which illustrates how the prophet Yakub (peace be upon him) was tested by losing his son and losing his sight. However, he did not feel despair, even though he was seriously suffering. Therefore, long testing does not mean despair. The mercy of Allah is always there.

In addition, it is clearly illustrated in the *sura* how the dreams of Yusuf of his companions in the prison and of the king had been realized.

The *sura* demonstrates how the rules of human nature, and the laws of the struggle between good and evil forces are applied to prophets also, even though the revelation protects them from wrongdoing.

The endurance and the patience of the prophets is also well documented in this sura. It is, in fact, a model for a high level of morality, especially forgiving by a leader who has authority and power. This trustworthy and just leader was Yusuf who had lead the country during years of prosperity as well as during years of drought and starvation.

Finally, the *sura* in its psychological perspepctive, is an illustration of the role of emotions in motivating people. Furthermore, it demonstrates the interaction and the integration that exist among different dimensions of the human being: physical, spiritual, intellectual, emotional and behavioral dimensions.

# مدى توافق كتب اللغة الإنجليزية الأولية المستخدمة في الجامعات السعودية مع الثقافة السعودية الإسلامية

**احمد بن عمر الحيدري**

*أستاذ مساعد، قسم اللغات الأجنبية*

*كلية التربية*

*جامعة الملك عبدالعزيز*

*المدينة المنورة،المملكة العربية السعودية*

**مــلخص البحث.** هدفت الدراسة إلى مزيد من المعرفة عن حالة تعليم اللغة الإنجليزية في السنة الأولى في جامعات المملكة، وهدفت كذلك إلى معرفة لأي مدى تتفق الكتب المستخدمة في تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الأولى من التعليم الجامعي في أقسام ومراكز اللغة الإنجليزية في الجامعات السعودية مع الثقافة السعودية الإسلامية. وللوصول إلى هذيــن الهدفــين استخدم الباحث أداتين حيث تم توزيع استبانه على رؤساء أقسام اللغة الإنجليزية لمعرفة المزيد عن تدريــس اللغة الإنجليزية في السنة الجامعية الأولى، بالإضافة إلى قائمة لمعرفة مدى توافق الكتب المقررة لتدريس اللغة الإنجلــيزية في الســنة الأولى من التعليم الجامعي بجامعات المملكة (صور، المحتويات، الألفاظ، التمارين) مع الثقافة السعودية الإسلامية.

ولقــد تضمنت النتائج اختلافات واضحة بين الجامعات السعودية في اختيار الكتب والوحدات الدراسية المســتخدمة لتدريســها وإن كانــت قد أظهرت وعياً في اختيار الكتب المتوافقة إلى أكبر حد مع الثقافة السعودية الإسلامية ولكن هذا الأمر لا يتفق مع سلسة الكتب المسماة Interactions I and II حيث وجد إنها تتصادم مع الثقافة السعودية الإسلامية.

وعلى هذا فقد أوصت الدراسة بعمل برنامج موحد لاختيار الكتب وباستبدال كتب Interactions I and II بكتب أفضل. كما اقترحت تكوين لجنة على مستوى المملكة لتقييم الكتب الواردة من الخارج على فترات زمنية محــددة وأوصــت الدراسة كذلك بتكوين فريق من الخبراء وواضعي المناهج وكاتبي الكتب الدراسية لتطوير كتب دراسية متوافقة مع الثقافة السعودية الإسلامية لتدريس اللغة الإنجليزية.

[88] Adaskou, K., D. Britten, and B. Fahsi. "Design Decisions on the Cultural Content of a Secondary English Course for Morocco." *ELT Journal*, 44 (1990), 3-10.

[89] Cotton, Eileen G. "Applying Research to the Textbook Adoption Process." Paper presented at the 32nd Annual Convention of the International Reading Association, Anaheim, CA May, 1987.

[90] Grant, C.A. *Bringing Teaching to Life – An Introduction to Education*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon, 1982.

[90] Kaufmann, P. "Experimental Instruction for College Students: Theoretical and Practical Approaches to Teaching Listening: Evaluating Listening Texts." Paper presented at the 79th Annual Meeting of the Speech Communication Association, Miami Beach, FL., November 18-21, 1983.

[91] Dubin, F., and E. Olsthtain. *Adoption in Language Teaching*. New York: McGraw Hill, 1991.

[92] Daud, A.M., and Murcia M. Celce. "Selecting and Evaluating a Textbook." In *Teaching English as a Second or a Foreign Language*, eds. Celce Murcia and McIntosh. Rowley, Mass.: Newbury House, 1979, 302-307.

[93] Maccullough, C.M. *Preparation of Textbooks in the Mother Tongue*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1968.

[94] Zaki, S.Y. "Guidelines for Improving the Preparation and Selection of Textbooks for Primary Schools in the United Arab Republic. " Unpublished Ph.D. dissertation, Columbia University, New York, 1968.

[97] Grant, N. *Making the Most of Your Textbook*. London: Longman, 1987.

[97] Stieglitz, E.L. (1982). "A Rating Scale Evaluating English as a Second Language Reading Material." *Journal of Reading* (Dec. 1982), 225-30.

[98] Newman, Anabel P., and G. Eyster. "Checklist for Evaluating Adult Basic Education Reading Material." *Journal of Reading*, 24, no. 8 (1981), 701-707.

[100] Hunkins, P. Francis. *Curriculum Development, Program Improvement*. Columbus, Ohio: Charles E. Merriff, 1980.

[102] Al-Moh'd, A.H. "An Investigation to Textbook Identification, Selection, Adoption and Evaluation Practices in Public Schools." Unpublished Doctoral dissertation, Kansas State University, Manhattan, Kansas, 1987.

[102] Cowles, H.M. "Textbook Materials Evaluation – A Comprehensive Checklist." *Foreign Language Annals*, 1, no. 4 (1976), 300-303.

[102] Duke, Charles, R. "A Look at Current State-Wide Text Adoption Procedures." Houston, TX: Paper presented at the annual meeting of the National Council of Teachers. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 254 864, 1985.

[104] Schubert, H. William. *Curriculum Perspective, Paradigm, and Possibility*. New York: Macmillan, 1986.

[59] Mantle-Bromley, C. "Preparing Students for Meaningful Cultural Learning." *Foreign Language Annals*, 25, 2 (1992), 117-27.
[60] Pesola, C. A. "Culture in the Elementary School Foreign Language Classroom." *Foreign Language Annals*, 24, no. 4 (1991), 331-46.
[61] Valdman, A. "Authenticity, Variation, and Communication in the Foreign Language Classroom." In C. Kramsch and S. McConnell-Ginet, eds., *Text and Context: Cross-disciplinary Perspectives on Language Study*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1992.
[62] Halliday, M. "New Ways of Meanings: A Challenge to Applied Linguistics." *Journal of Applied Linguistics*, 6 (1990), 7-36.
[63] Lange, L., and D. Lane. "Doing the Unthinkable in the Second Language Classroom: A Process of the Integration of Language and Culture." In T. Higgs, ed., *Teaching for Proficiency: The Organizing Principle*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 1987, 139-77.
[64] Bar-Tal, D. *The Rocky Road Toward Peace: Societal Beliefs Functional to Intractable Conflict in Israeli School Textbooks*. Tel Aviv: School of Education, Tel Aviv University, 1996.
[65] Byram, M. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Philadelphia: Multilingual Matters, 1989.
[66] Skierso, A. "Textbook Selection and Evaluation." In M. Celce-Murcia, ed., *Teaching English as a Second Language*. Los Angeles: Newbury House, 1991, 432-53.
[67] Badr, H.M. "Evaluation of Living English for the Arab World: Intermediate Ist Grade Textbook." Unpublished Master's thesis. King Abdulaziz University, Makkah Al-Mukarramah, 1977.
[68] Ali, F.M. "Evaluation of the Intermediate 2nd Grade English Language Textbook." Unpublished Master's Thesis. Um-Al-Qura University, Makkah Al Mukarramah, 1983.
[69] Breen, M. and C. Candlin. "Evaluating Course Materials: A Contrastive Study in Textbook Trialling." *System*, 23, no. 3 (1987), 337-46.
[70] Hutchinson, T. "What's Underneath?: An Interactive View of Materials Evaluation." In *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*, ed. L.E. Sheldon. London: Modern English Publications and the British Council, 1987, 37-44.
[71] Tucker, A. "Evaluating Beginning Textbooks." *English Teaching Forum*, 13 (1975), 355-61.
[73] Gearing, K. "Helping Less-experienced Teachers of English to Evaluate Teachers' Guides." *ELT Journal*, 53, no. 2 (1999).
[73] Hess, N., and Jasper, S. Penfield. "A Blending of Media for Extensive Reading." *TESOL Journal*, 4, no. 4 (1995), 7-11.
[74] Bryant, D., and L. Troy. *College Study Skill Text Analysis Based on Validated Research Recommendations*. ERIC # ED385829, 1995.
[75] Schumm, Jeanne, et al. "Considerateness of Postsecondary Reading Textbooks: A Content Analysis." *Journal of Developmental Education*, 15, no. 3 (1992), 16-18, 20-22.
[76] Ornstein, Allan, C. "The Textbook Curriculum." *Educational Horizons*, 70, no. 4 (1992), 167-69. ERIC # EJ453995.
[77] Neumark, E. et al. "The Evaluation of Some 8th and 9th Grade Textbooks According to the English Syllabus." *English Teachers' Journal: Israel*, 43 (1991), 54-61.
[78] Schneider, Carol. *A Teacher's Guide to Choosing a Secondary Foreign Language Textbook*. ERIC # ED369269, 1994.
[79] Readence, J. E., T.W. Bean and R.S. Waldwin. *Content Area Literacy: An Integrated Approach*. 5th ed. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1995.
[80] Tierney, R. J., J.E. Readence, and E.K. Dishner. *Reading Strategies and Practices: A Compendium*. 3rd ed. Boston: Allyn & Bacon, 1990.
[81] Wright, Ian. "Critically Thinking about the Textbook." Paper presented at the 16th International Conference on Critical Thinking. Sonoma, CA, July 28-31,1996. ERIC # ED399880.
[82] Coleman, H. "Evaluating Teachers' Guides: Do Teachers' Guides Guide Teachers?' in Alderson (ed.).
[83] Ellis, R. "The Empirical Evaluation of Language Teaching Materials." *ELT Journal*, 51, no. 1 (1997).
[84] Alderson, J. "Guidelines for the Evaluation of Language Education." In J. Alderson and A. Beretta, eds., *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, 274-304.
[85] Weir, C., and J. Roberts. *Evaluation in ELT*. Oxford: Blackwell, 1994.
[86] Lynch, B. *Language Program Evaluation: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
[87] Barnard, R., and M. Randall. "Evaluating Course Materials a Contrastive Study in Textbook Trialling." *System*, 23, no. 3 (1995), 337-46.

[30] Denman, T.I. "The Buying and Selling of Textbooks—Friend or Foe of the Curriculum?" *Mathematics Teacher*, 77, no. 1 (1984), 8-9.
[31] Woodward, A. "Learning by Pictures: Comments on Learning, Literacy, and Culture." *Social Education*, 53 (1989), 101-102.
[32] Chall, I. S., and J.R. Squire. "The Publishing Industry and Textbooks." In R. Barr, M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, and P.D. Pearson, eds., *Handbook of Reading Research*. White Plains, NY: Longman, 11:120-46.
[33] Cheek, E.H., Jr., and M.C. Cheek. "Organizational Patterns: Untapped Resources for Better Reading." *Reading World*, 22 (1980), 278-83.
[34] Ogle, D. "KWL in Action: Secondary Teachers Find Applications that Work." In E.K. Dishner, T.W. Bean, J.E. Readence, and D. W. Moore, (eds.), *Content Area Reading: Improving Classroom Instruction*. 3rd ed. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1992, 270-82.
[35] Guzzetti, B. J., C.R. Hynd, S.A. Skeels, and W.O. Williams. "Improving Physics Texts: Students Speak Out." *Journal of Reading*, 38 (1995), 656-63.
[36] Brozo, W. G., and M.L. Simpson. *Readers, Teachers, Learners: Expanding Literacy in Secondary Schools*, 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1995.
[37] Sheldon, L. "Evaluating ELT Textbooks and Materials." *ELT Journal*, 42 (1988), 237-46.
[38] Broca, A., and A. Bruton. "Self-access EFL Reading Materials." Paper delivered at IATEFL Research SIG Conference on Reading Skills, Cambridge, 1995.
[39] Anthony, B. "In What Ways Do We Want EFL Coursebooks to Differ?" *System*, 25, no. 2 (1997), 275-84.
[40] Richards, J.C. "Beyond the Textbook: The Role of Commercial Materials Language Teaching." *RELC Journal*, 24 (1993), 1-14.
[41] Hutchinson, T., and E. Torres. "The Textbook as Agent of Change." *ELT Journal*, 48 (1994), 315-28.
[42] Chastain, K. *Developing Second-Language Skills*. 2nd ed. Chicago: Rand McNally, 1976.
[43] Charles, Carpenter. *History of American Schoolbooks*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1963.
[44] Maxwell, R.C. *The Selection of Textbooks*. Boston, New York, Chicago, San Fransisco: Houghton Mifflin, 1921.
[46] Fiske, B. Edward. "Are We Dumping Down the Textbooks?" *Principal, 64* (1984), 44-46.
[46] Muther, Connie. "What Every Textbook Evaluator Should Know?" *Educational Leadership*, 42 (1985) 4-8.
[48] Clark, Todd. "The West Virginia Textbook Controversy: A Personal Account." *Social Education (1975), 216-219.*
[48] Muther, Connie. "Textbook Deals: Is Your Board Putting Cost Before Curriculum?" *American School Board Journal*, 173 (1986), 32-34.
[49] Macian, J., and G. Harewood. "Textbooks: Do They Match Your Students' Learning Needs?" ERIC Document Reproduction Services No. Ed 254 108, 1984.
[50] Talmage, Harriet. "Creating Instructional Materials: The Textbook Publisher as Connecting Link." *Curriculum Review*, 26 (1986), 8-10.
[51] Armbruster, Bonnie B., and T. Anderson. *Content Area Textbooks*. ERIC Document Reproduction Services No. ED 203 298, 1981.
[52] Abrate, J.E. "French Cuisine in the Classroom: Using Culture to Enhance Language Proficiency." *Foreign Language Annals*. 26, 1 (1993), 31-37.
[53] Byram, M., and V. Esarte-Sarries. *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.
[54] Damen, L. *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1988.
[55] Dechert, C., and P. Kastner. "Undergraduate Student Interests and the Cultural Component of Textbooks for German." *The Modern Language Journal*, 73 (1989),178-91.
[56] Flewilling, J. "Teaching Culture in the "90s: Implementing National Core French Study Syllabus." *The Canadian Modern Language Review*. 49, no. 2 (1993), 338-44.
[57] Kramsch, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
[58] Kramsch, C., and S. McConnell-Ginet. "(Con) textual Knowledge in Language Education." In C. Kramsch and S. McConnell-Ginet, eds, *Text and Content, Cross-disciplinary Perspectives on Language Study*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company, 1992, 3-22.

## References

[1] Cortes, C. E., and D. B. Fleming. "Changing Global Perspective in Textbooks." *Social Education*, 50, no. 5 (1986), 376-84.

[2] Klien, G. *Reading into Racism*. London: Routledge and Kegan Paul, 1985.

[3] Duffy, T. M., L. Higgins, B. Mehlenbacher, C. Cochran, Wallace, and S. Smith. "Models for the Design of Instructional Text." *Reading Research Quarterly*, 24 (1989), 434-57.

[4] Alvermann, D. E., and D.W. Moore. "Secondary School Reading. In R. Barr. M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, and P. D. Pearson, eds., *Handbook of Reading Res*earch. White Plains, NY: Longman, 1991, 2: 951-83.

[5] Flaherty, G. "Why Textbook Teaching Doesn't Work for All Kids." *Vocational Education Journal*, 67 (1992), 32-33, 56.

[6] Shutes, R., and S. Peterson. "Seven Reasons Why Textbooks Cannot Make a Curriculum." *NASSP Bulletin*, 78, no. 565 (1994), 11-20.

[7] Beck, I.L., and M.G. McKeown. "Social Studies Texts are Hard to Understand: Mediating Some of the Difficulties." *Language Arts*, 68 (1991), 482-90.

[8] Deighton, L.C. "Textbooks – Role in Education." *The Encyclopedia of Education*, 4ed. Edited by L.C. Deighton. New York. The Macmillan Company and Free Press, 1971.

[9] Soloman, M. "Text Selection Committee: What Teachers Can Do?" *Learning*, 6 (1978), 43.

[10] English, R. "The Policies of Textbook Adoption." *Phi Delta Kappan*, 62 (1980), 275-78.

[11] Goldstein, P. *Changing the American Schoolbook*. Lexington, Mass. and Toronto: Lexington Books, P. C. Heath and Company, 1978.

[12] Haycraft, J. *An Introduction to English Language Teaching*. London: Longman, 1978.

[13] Farr, R., and M.A, Tully. "Do Adoption Committees Perpetuate Mediocre Textbooks?" *Phi Delta Kappan*, 66, no. 7 (1985), 467-71.

[14] Blanco, C.S. "A Critical Analysis of Selected Elementary School Textbooks in Reading." Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles, CA.

[15] Keith, Sherry. "Choosing Textbooks: A Study of Instructional Materials for Public Education." *Book Research Quarterly*, 1, no. 2 (1985), 24-37.

[16] Duffelmeyer, F. A. "Matching Students with Instructional Level Materials Using the Degrees of Reading Power System." *Reading Research and Instruction*, 25, no. 3 (1986), 192-200.

[17] Al-Mekhlafy, M.H. "Development and Validation of a Checklist for Assessing the Readability and Overall Quality of the Reading Textbooks Currently used in the Yemen Arab Republic." Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, 1988.

[18] Al-Ahaydeb, M. "Teaching English as a Foreign Language in the Intermediate and Secondary Schools of Saudi Arabia." Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, 1986.

[19] Cunningsworth, A. *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. London: Heinemann Educational Books Ltd., 1984

[20] Rea-Dickens, P., and K. Germaine. *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

[21] McDonough, J. and C. Shaw. *Materials and Methods in ELT*. Oxford:Blackwell, 1993.

[22] Ereksoussy, Zubaidah M. "Evaluating the English Language Textbook Studied in the First Year at Girls' Intermediate Schools in Saudi Arabia." Unpublished Ph.D. dissertation, King Saud University.

[23] Surur, Radhi. "A Critical Analysis of the Intermediate First Year English Pupil's Book in Saudi Arabia." *J. King Saud Univ.*,Vol. 2, *Educ. Sci.* 1 (A.H. 1410/1990), 9-34.

[24] Afifi, M.Y."Evaluation of the Third Level English Language Textbook for Intermediate Schools in Saudi Arabia." An unpublished M. A. thesis, Faculty of Education, K.A.A. University, Al-Madinah Al-Munawwarah, 1990.

[25] Good, C. V. *Dictionary of Education*. New York: McGraw Hill, 1973.

[26] Williams, D. "Developing Criteria for Textbook Evaluation." *ELT Journal*, 37 (1983). 251-54.

[27] Chambers, F. "Seeking Consensus in Coursebook Evaluation." *ELT Journal*, 51, no. 1 (1997), 29-35.

[28] Walker, P. "Decision Making and Problem Solving." In D. Stewart, ed., *Handbook of Management Skills*. Aldershot: Gower Press, 1988.

[29] Lester, Julie H., and Earl H. Cheek, Jr. "The "Real" Experts Address Textbooks Issues." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41, no. 4 (1997).

| | Strongly disagree | Disagree | Un-decided | Agree | Strongly agree |
|---|---|---|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| **Culture** | | | | | |
| 13 The contents develop appreciation of Islamic and Saudi culture | | | | | |
| The contents reflect the Islamic and Saudi culture | | | | | |
| They develop appreciation of the Saudi environment | | | | | |
| The concepts are linked to the students' background knowledge | | | | | |
| They reflect students' experiences. | | | | | |
| They encourage Saudi moral values | | | | | |
| They contain no stereotypes on the basis of religion, race, sex, age, social class, occupation or ethnic groups | | | | | |
| They do not include selections highlighting religious aspects contrary to Islam | | | | | |
| They do not contradict Islamic Saudi culture | | | | | |

## Appendix C

### A list of textbooks reviewed by the researcher

It must be mentioned here that the study did not evaluate the textbooks of English for specific purposes like the ones used at King Faisal and King Fahad Universities.

1. *A 101 Course in English Language: A New Approach*. Marghalani, Abdul-Rahman. Dar Al-Ameen, 1996.
2. *A 102 Course in English Language: A New Approach*. Dar Al-Ameen,1996.
3. *A Communicative Grammar (Interactions 1)*. Kirm, Flaine, and Pamela Hartmann. McGraw-Hill, 1996.
4. *A Communicative Grammar (Interactions 2)*. Werner, Patricia, Mary Church, and Linda Baker. McGraw-Hill, 1996.
5. *A Listening/Speaking Skills Book (Interactions 1)*. Tanka, Judith and Paul Most. McGraw-Hill, 1996.
6. *Listening/Speaking Skills Book (Interactions 2)*. Tanka, Judith, Paul Most, and Linda Baker. McGraw-Hill, 1996.
7. *A Reading Skills Book (Interactions 1)*. Kirm, Flaine and Pamela Hartmann. McGraw-Hill, 1996.
8. *A Reading Skills Book (Interactions 2)*. Kirm, Flaine and Pamela Hartmann. McGraw-Hill, 1996.
9. *A Writing Process Book (Interactions 1)*. Segal, Margaret and Cherry Pavlike. McGraw-Hill, 1996.
10. *Developing Skills*. Alexander, L.G. Longman, 1982,
11. *English Conversation Practice*. Taylor, Grant. McGraw-Hill, 1967.
12. *From Sentence to Paragraph*. Dippo, Albert. Prentice Hall, 1966.
13. *Idea Exchange 2*. Blanton, Linda. Heinle and Heinle, 1972.
14. *Improving Aural Oral Comprehension*. Morley, Joan. University of Michigan Press, 1972.
15. *Listening Dictation*. Morley, Joan. University of Michigan Press, 1976.
16. *Practice and Progress*. Alexander, L.G. Longman, 1967,
17. *Proceeding in English*. Curry, Dean. USA Information Agency, 1982.
18. *Rapid Review of English Grammar*. Praninskas, Jean. Prentice Hall, 1975.
19. *Understanding and Using English Grammar*. Azar, Betty. Prentice Hall, 1981.
20. *Writing as a Thinking Process*. Lawrence. Mary. The University of Michigan Press, 1976.
21. *Writing Good Sentences*. Faulker, Calude. Scribner, 1980.

against the Islamic and Saudi one (words like boyfriend, girlfriend, wine, gambling)

**III Exercises**

| Strongly disagree | Disagree | Un-decided | Agree | Strongly agree |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

**General**

9 Exercises develop students' comprehension of the reading materials

The exercises offer opportunities to practice new words and structures
They encourage critical thinking
They recognize individual differences
There are clear directions for the exercises
There are varied types of exercises
There is a suitable pattern of review
They promote meaningful communication

| Strongly disagree | Disagree | Un-decided | Agree | Strongly agree |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

**Culture**

10 Exercises promote meaningful communication in situations that are consistent with Islamic and Saudi culture

The situations do not clash with Islamic and Saudi culture
They do not include propagation of any culture opposing Islamic and Saudi culture

| Strongly disagree | Disagree | Un-decided | Agree | Strongly agree |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

**IV. Contents**

**General**

11 The contents are appropriate to be used in the classroom

The contents are appropriate to the needs of the students
They satisfy the students' varied interests
They are up-to-date
They are arranged in logical order
They motivate the students to read
They help in achieving the goals of the syllabus
They satisfy individual differences by presenting varied levels of difficulty
They help in applying what is learnt

**V. Concepts**

| Strongly disagree | Disagree | Un-decided | Agree | Strongly agree |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

**General**

12 The concepts are appropriate to be taught in the classroom

The concepts presented are appropriate to the students' intellectual abilities
There is adequate explanation of concepts
They are presented in a graded way

| Strongly disagree | Disagree | Un-decided | Agree | Strongly agree |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

**Vocabulary control**

4 Vocabulary control is suitable for the students

New words are selected on the basis of frequency and usefulness
The textbook contains graded presentation of new words
It contains appropriate contextual situations according to the Islamic beliefs
The vocabulary load is appropriate
It contains a glossary of new and difficult words
Basic words are appropriate to the linguistic abilities of the students
Basic words reappear throughout the textbook

| Strongly disagree | Disagree | Un-decided | Agree | Strongly agree |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

**Syntactic complexity**

5 Syntactic complexity is appropriate to the students

The textbook contains familiar sentence structure
It contains easily understandable complex sentences
It contains understandable language patterns
The sentence length is suitable for the students.

| Strongly disagree | Disagree | Un-decided | Agree | Strongly agree |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

**Cohesion**

6 The textbook contains appropriate cohesive ties (relationship between adjoining clauses and sentences)

There are clear relationships between pronouns and their referents
There are explicit ties between clauses and sentences (and, but, yet)

| Strongly disagree | Disagree | Un-decided | Agree | Strongly agree |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

**Coherence**

7 There is coherence within the reading selections in the textbook to ease comprehension

There are clear identifiable organizational patterns in the textbook
The textbook contains consistent information
The subheadings help in understanding
Important portions of the textbook are highlighted

| Strongly disagree | Disagree | Un-decided | Agree | Strongly agree |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

**Culture**

8 The vocabulary items are consistent with Islamic and Saudi culture

The textbook contains appropriate contextual situations that do not contradict Islamic and Saudi culture
Vocabulary items do not propagate any culture

## Appendix B

### Textbook Evaluation Checklist
### Information Sheet

**A) Textbook Information**

Title ______________________________

Author (s) ______________________________

Publisher ______________________________

Year of Publication ______________________________

**B) Textbook Evaluation Sheet**

**Instructions:** Please check one of the five columns given against each item:

**No.** **Items**

**I. Illustrations**

| Strongly disagree | Disagree | Un-decided | Agree | Strongly agree |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

**General**

1 The illustrations help in comprehending the text

The illustrations are appropriate to university students
They portray the text well
They are directly related to the text
They are clear, simple and attractive

| Strongly disagree | Disagree | Un-decided | Agree | Strongly agree |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

**Culture**

2 The illustrations are consistent with Islamic and Saudi culture

The illustrations contain nothing against the Islamic religion
They contain no stereotypes on the basis of religion, race, sex, age, social class, occupation or ethnic groups
They do not tempt to religious aspects of other religions

**II Vocabulary**

| Strongly disagree | Disagree | Un-decided | Agree | Strongly agree |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

**Appropriateness**

3 The vocabulary items used in the textbook are appropriate

Most of the vocabulary items are familiar to the students
Unfamiliar vocabulary items are fully illustrated with sufficient contextual clues
Technical vocabulary items are fully explained

**Table No.2. Books used within ten years then changed and reasons for changing them: *(for answering* question # 5). Please use one table for each textbook:**

| Course # | Course Title | Title of book | Author | Publisher | Pub. Year | Assigned | | Changed | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | Year | Term | Year | Term |
| | | | | | | | | | |

Reasons for changing the book:

| Course # | Course Title | Title of book | Author | Publisher | Pub. Year | Assigned | | Changed | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | Year | Term | Year | Term |
| | | | | | | | | | |

Reasons for changing the book:

| Course # | Course Title | Title of book | Author | Publisher | Pub. Year | Assigned | | Changed | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | Year | Term | Year | Term |
| | | | | | | | | | |

Reasons for changing the book:

**Table 1. Title of books used in each freshman course. ( For answering question number 4)**

| Course # | Course Title | Title of book | Author | Publisher | Year of pub. | Semester and year assigned |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

## Appendix A

### A Survey Regarding the Current State of Teaching Freshman English in Saudi Arabian Universities

Dr. Ahmed Omer Alhaidari
Faculty of Education, King Abdulaziz University, Madina

University: ______________________ College\Center ________________

Chairman's Name __________________ Phone No. ____________________

Address ____________________________________________________

*Please answer the following questions:*

1. What are the titles and numbers of Freshman English courses taught at each level? Please give the number of the study units/credit hours assigned to each course:

| Course # | Course Title | S. Units |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

| Course # | Course Title | S. Units |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

2. How many sections of Freshman English courses are taught in your department or center?

   ________________________________________________________

3. How much time per week is allocated to each study unit? _______ hour(s)

4. When was each textbook currently used prescribed for each freshman course? Please give full details of the books. Also, please give the semester and the year. (Kindly fill in table number one.)

5. For the last ten years, how many textbooks have been used in each freshman course? Please, mention their titles, authors and publishers. For each textbook used, please mention the reasons, if any, behind changing it.(Kindly fill in table number two)

6. What criteria are used while selecting the books currently under use in freshman English courses?

7. What procedures were followed for the selection of the textbooks currently under use?

8. List the number of teachers involved in the selection of the textbooks currently under use. Also, please, give their nationalities, qualifications, and experience of teaching EFL / ESL

Table 4. Contd.

| Evaluation items | Book 1** | Book 2 | Book 3 | Book 4 | Book 5 | Book 6 | Book 7 | Book 8 | Book 9 | Book 10 | Book 11 | Book 12 | Book 13 | Book 14 | Book 15 | Book 16 | Book 17 | Book 18 | Book 19 | Book 20 | Book 21 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **III. Exercises** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **General:** 9. Exercises develop students' comprehension of the reading materials | 1 | 1 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 4 | 4 | 3 |
| **Culture:** 10. Exercises promote meaningful communication in situations that are consistent with Islamic and Saudi culture | 4 | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 |
| **IV. Contents:** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **General** 11. The contents are appropriate to be used in the classroom | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| **V. Concepts:** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **General:** 12. The concepts are appropriate to be taught in the classroom | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| **Culture** 13. The contents develop appreciation of Islamic and Saudi culture | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 | 2 |

**Names of the textbooks are given in Appendic C in the same order as given above.

***NA means not applicable.

Table 4. Summary of the results obtained on the evaluation of freshman level textbooks* by using the following five columns rating scale

| Evaluation items | Book 1** | Book 2 | Book 3 | Book 4 | Book 5 | Book 6 | Book 7 | Book 8 | Book 9 | Book 10 | Book 11 | Book 12 | Book 13 | Book 14 | Book 15 | Book 16 | Book 17 | Book 18 | Book 19 | Book 20 | Book 21 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **I. Illustrations:** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **General:** 1. The illustrations help in *comprehending the text* | NA*** | NA | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | NA | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| **Culture:** 2. The illustrations are consistent with Islamic and Saudi culture | NA | NA | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 | NA | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 3 | 2 |
| **II. Vocabulary** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Appropriateness:** 3. The vocabulary items used in the textbook are appropriate | 3 | 13 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| **Vocabulary control:** 4. Vocabulary control is suitable for the students | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | |
| **Syntactic complexity:** 5. Syntactic complexity is appropriate *to the students* | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| **Cohesion:** 6. The textbook contains appropriate cohesive ties (relationships) between adjoining clauses and sentences | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| **Coherence:** 7. There is coherence within the reading selections in the textbook to ease comprehension | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| **Culture:** 8. The vocabulary items are consistent *with Islamic and Saudi culture* | 4 | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 4 | 1 |

*0= strongly disagree, 1 = Disagree, 2 =Undecided, 3 = Agree, 4 = Strongly agree

**Table 3. Contd.**

| No. | University | College | Course no. | Course title | Title of replaced book | Author(s) | Publisher | Year of pub. | Year of selection | Year of replace-ment | Reasons for replacement |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4. | K. Saud Univ. | Arts | 113 | Comprehension I | *Developing Skills* | L.G. Alexander | Longman | | 82 | 90 | Outdated |
| | | Coll. of Edu. Abha | 010 | Intensive Eng. | *Welcome to English 2* | Willard Sheelen | ELS, Inc. | 76 | ? | 2nd/1418 H | Were based on audiolingual approach, hence outdated. One more integrated set is chosen |
| | | | 101 | " | *Welcome to English 3* | " | " | 77 | | | |
| | | | 101 | " | *Graded Exercises in English* | Robert Dixon | Dixon English Series | - | ? | | A lot of culturally unacceptable material |
| 5. | K. Fahad Univ. | English Center | 101 | Freshman Composition I | *Introduction to Academic Discourses* | T. Dale | KFUPM Press | 90 | 90 | 1st /94 | The book was updated with revision |
| | | | 101 | Freshman Composition | *English Simplified* | Ellesworth | " | 90 | 1s t/90 | 1st/98 | Weak on verbs |
| | | | 102 | Freshman Composition II | *Researching and Reporting* | Hidden/Baker | " | 90 | 1st/90 | 1st/98 | An updated version is adopted |

**Table 3. Books changed**

| No. | University | College | Course no. | Course title | Title of replaced book | Author(s) | Publisher | Year of pub. | Year of selection | Year of replacement | Reasons for replacement |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | K.A. Univ. | Arts and Humanities Jeddah | 106 | Reading | *Authentic English for Reading I* | B. Abbs, V. Cook & M. Underwood | Oxford | 85 | 2nd/85 | 1st/91 | Use of one integrated course to reading, writing, listening, and speaking. Hence, the choice of *Interactions I & II* |
| | | | 107 | Reading | *Authentic English for Reading II* | " | " | " | " | " | |
| | | | 101 | Grammar & Comp. | *Discovering English* | Casset's Foundation | | 79 | " | " | |
| | | | 102 | Oral English | *Exploring English* | | | | | | |
| | | | 103 | Grammar & Comp. | *Discovering English* | | | | | | |
| | | | 104 | Oral I | | | | | | | |
| | | Fac. of Edu. Madinah Munawwarah | No books changed for the last nine years | | | | | | | | |
| 2. | Ummul Qura Univ. | Social Sciences | No changes in books since A.H. 1410 | | | | | | | | |
| | | Fac. of Edu. Taif | No response | | | | | | | | |
| 3. | K. Faisal Univ. | | | | | | | | | | |

**Table 2. Selection of books**

| No. | University | `College | Criteria for choosing books | Procedure | Those involved in the procedure |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | K.A. Univ.. | Arts and Humanities | - Bridge the gap between secondary English and the English required for studying specialized courses in linguistics and literature<br>- Should not include written materials or pictures not allowed within the religious, social, political setup of KSA<br>- Should be covered within the time allowed (one term)<br>- Should teach the 4 skills and grammar | | - 4 teachers with 10-20 years of experience and one language instructor with 10 years of experience.<br>- Saudi, South American, Sudanese, American |
| 2. | K.A. Univ. | Edu. Madinah | - The need of students in English as basis to their studies | Some staff member(s) choose the book and offers it to the department council to approve it after a serious discussion | - 6 teachers with 5-20 years<br>- Pakistani, Sudanese, Egyptians, Jordanian, and Saudi |
| 3. | Ummul Qura Univ. | Social Sciences | - Availability and up to date | A Book Selection Committee (now).<br>Before the Chairman used to choose the books. | - Chairman |
| | | Taif | - Nothing | | |
| 4. | King Saud Univ | Arts | - Compatibility with course description<br>- Appropriateness of materials<br>- Usefulness, & relation to other books at the level | - Acquiring the books from publisher<br>- Considering them by the selection committee<br>- Discussing then deciding | - 7 teachers with 10-20 years experience<br>- Saudi, Syrian, American |
| 5. | | Education-Abha | - | - A committee | - 5 teachers with 8-20 years experience<br>- Saudis, Egyptians, Sudanese, American |
| 6. | King Fahad Univ. | Language Center | - Developed within the department<br>- Scientific English & research | - Developed within the department, input is received at the end of the year and then books are revised | - 21 teachers with 5-10 years experience<br>- South African, American, British, Canadian |
| 7. | King Faisal Univ. | Language Center | Suitability of materials to<br>(a) students' level in English<br>(b) their area of specialization | - A pilot study is made by staff<br>- Using the books as supplementary<br>- If good the book is put into active usage | - 7 teachers with 10-20 years experience<br>- Somalese, Palestinian, Jordanian, American, British, Saudi |

**Table 1. Contd.**

| | University | College | No. of courses | Course No. | Course title | Study units | Title of books | Author | Publisher | Year of pub. | Terms & year assign. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 7. | K. Saud Univ | Edu. Abha | 4 | 010 Inten. Prog | - Listening | 4 | *A Communicative Grammar* | Elaine Kirm & Jack Darcy | McGraw Hill | | 2nd/A.H. 1418 |
| | | | | | - Reading | 4 | *A Reading Skills Book* | Elaine Kirm & Pamela H. | " | | |
| | | | | | - Grammar | 5 | *A Listening/Speaking Skills book* | Judith T. & Paul M. | " | | |
| | | | | | - Writing | 4 | *A Writing Process Book* | M.K. Segal & C. Pavlite | " | | |
| 8. | King Fahad Univ. | Eng. Lang. Center | 3 | 101 | Composition 1 | 5 | *Introduction to Academic Discourse* | | | 90/94 | 1st. 1990 |
| | | | | 102 | Composition 2 | 4 | *Researching & Reporting* | | | 1990 | |

Table 1. Contd.

| No. | University | College | No. of courses | Course No. | Course title | Study units | Title of books | Author | Publisher | Year of pub. | Terms & year assign. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5. | K. Faisal | Language Center | 1 | 151 Inten. Prog | - General English | - | *Idea Exchange* | Linda London Blanton | - Heinle & Heinle | 1988 | |
| | | | | | - Intensive English | | - *Understanding Eng. Grammar* | - Betty Azar | - Prentice Hall | 1992 | |
| | | | | | | | - *Improving Aural Comprehension* | - Morley | - U. of Michigan | 1972 | |
| 6. | *K. Saud Univ* | *Arts* | 7 | 111 | *Writing Skills* | 3 | *Writing Good Sentences* | C. Faulhener | Scribner | 1980 | 1st/1983 |
| | | | | 113 | Comprehension (1) | 2 | *Developing Skills* | L.G. Alexander | Longman | 1980 | |
| | | | | 112 | Spoken English | 2 | *English Conversation Practice* | Grant Taylor | McGraw Hill | 1967 | |
| | | | | 114 | Composition (1) | 3 | *Warriner's Grammar & Comp.* | John Warriner | Harcourt Brace | 1988 | |
| | | | | 115 | Comprehension (2) | 3 | *English for Today 6* | NCTE | McGraw Hill | 1975 | |
| | | | | 117 | Basic Skills | 3 | *Connections & Contexts* | Walker Wright | Harcourt Brace | 1981 | |
| | | | | 116 | Remedial Grammar | 3 | *Rapid Review of Eng. Grammar* | Jean Praninskas | Englewood Cliffs | 1975 | |

**Table 1. Contd.**

| No. | University | College | No. of courses | Course No. | Course title | Study units | Title of books | Author | Publisher | Year of pub. | Terms & year assign. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3. | Ummul Qura Univ. | Social Sciences | 7 | 101 | English Language | 2 | *Proceeding into English* | Dean Curry | USA | 1982 | 1st/A.H. 1410 |
| | | | | 110 | Structure (1) | 3 | *Developing Communicative Competence* | Brader | Univ. of Pittsburgh | 1974 | " |
| | | | | 120 | Listening/Speaking | 3 | *Improving Spoken English* | Morley | Univ. of Michigan | 1979 | " |
| | | | | 130 | Writing (1) | 3 | *From Sentence to Paragraph* | Di Pippo | Prentice Hall | 1966 | |
| | | | | 121 | Listening/Speaking | 3 | *Improving Spaking Skills* | Morley | Univ. of Michigan | 1979 | |
| | | | | 131 | Writing (2) | 3 | *Writing as a Thinking Process* | Mary Lawrence | " | 1980 | |
| | | | | 141 | Reading (2) | 3 | *Encounters* | Berger | Harcourt Bros | 1980 | |
| 4. | Ummul Qura Univ. | Edu. Taif | 2 | 101 | English Language 1 | 2 | *A 101 Course in English Language: A New Approach* | Abdul RahmanA. Marghalani | Dar Al Ameen, Cairo | 1996 | |
| | | | | 102 | English Language 2 | 2 | *A 101 Course in Eng. Lang. A New Approach* | Abdul Rahman A. Marghalani | Dar Al Ameen, Cairo | 1996 | |

**Table 1. Books used**

| No. | University | College | No. of courses | Course No. | Course title | Study units | Title of books | Author | Publisher | Year of pub. | Terms & year assign. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | K.A. Univ Jeddah | Arts and Humanities | 6 | 101 | Grammar & Composition | - | *A Communicative Gram* *(Interactions 1)* | Elaine Kirm & Jack Darcy | McGraw Hill | 1990 | - |
| | | | | 102 | Oral English | - | *A Listening/Speaking Skills Book (Interactions I)* | Judith Tanka & Paul Ma | McGraw Hill | | - |
| | | | | 106 | Reading | - | *A Reading Skills Books (Interactions 1)* | Elaine Kirm & P. Hartman | McGraw Hill | | - |
| | | | | 103 | Grammar and Comp. | - | *A Communicative Grammar (Interactions 2)* | P. Werner, M. Church & L. Baker | McGraw Hill | | - |
| | | | | 104 | Oral English | - | *A Listening/Speaking Skills Book (Interactions 2)* | Judith Tanka & Linda Baker | McGraw Hill | | - |
| | | | | 107 | Reading | - | *A Reading Skills Book (Interactions 2)* | Elaine Kirm & P. Hartman | | | |
| 2. | K.A. Univ | Edu. Madina | 3 | 101 | English Language 1 | 2 | *Practice & Progress* Units 1-24 | L.G. Alexander | Longman | 1967 | 1986 |
| | | | | 102 | English Language 2 | 2 | *Practice & Progress* Units 25-48 | L.G. Alexandar | Longman | 1967 | |
| | | | | 215 | Language Practice 1 | 3 | *Developing Skills* | L.G. Alexander | Longman | 1964 | |

2- Another difference is in the number of study units or credit hours assigned to each course. Some courses are allocated two study units whereas others are given three.

3- Though the English textbooks used at the freshman level differ from each other yet the majority of them are quite suitable for our students. However, some of them are better than others in the sense that they have the least number of words that clash with Saudi Islamic culture. This reflects a good sense of judgement among those who select these books.

4- The textbooks called *Interactions I* and *II* are not suitable for Saudi students. The contents of these textbooks are not only culturally biased but also conflict with Saudi culture and Islamic values all the way through.

**5.2. Recommendations**

On the basis of the above conclusions, and to achieve the avowed goals of this study the researcher puts forward the following recommendations. He hopes that the quality of teaching English at freshman level will improve by following these recommendations.

1- The Ministry of Higher Education may plan a unified program on the national level for the freshman level teaching of English in the Kingdom to overcome the varied problems pointed out above. All universities should abide by the set of chosen textbooks.

2- The series of textbooks entitled *Interactions I* and *II* currently under use at freshman level in some national universities should immediately be replaced with better ones. These books are totally biased and against Saudi and Islamic culture.

3- A panel of educational experts, curriculum planners and textbook writers should be constituted by the Ministry of Higher Education to develop appropriate curriculum and/or to write textbooks in line with our social, cultural and religious values. The proposed panel should also include some representatives from the girls' colleges and Universities. A native speaker having rich experience of writing and editing textbooks of English should also be on the panel of authors specially for creating new versions of the textbooks to sustain the style, the sense of the language and to ensure accuracy. If the same textbooks are to be modified in future, the qualified native speakers representing the publishing houses may be highly recommended to join the team.

4- Though the exercises given in the books are suitable, some further innovative and creative exercises should be added to promote students' creative potentials.

5- The illustrations which conflict with our cultural environment should be replaced with others compatible with our own culture.

6- The freshman level textbooks should remain under the periodic review and scrutiny of experts and teachers. The survey sheet developed by the researcher for the present study can be used to help achieve this goal.

7- A committee of experts and educators may be constituted on the national level to evaluate the newly written English textbooks before they are introduced at any level in all the universities. It would be desirable to try these books through micro-teaching before they are nationally introduced.

exercises with suitable patterns are given to help students review the texts. The exercises provide enough opportunities to students to interact equally and meaningfully among themselves.

**4.2. 4.0. Contents**

**4.2.4.1. General**

The contents of the books are appropriate to the freshman level students except a few undesirable phrases. They fully fulfil the academic needs of the EFL learners. Moreover, they satisfy the varied interests of our students because they are up-to-date. They are arranged in logical order from easy to difficult which creates a sense of motivation and curiosity amongst the students to read. They help students achieve the goals set in the syllabus for freshman courses. By presenting varied levels of difficulty in the books, the authors have tried to satisfy the individual differences amongst freshman students. Finally, the contents help students to put into practice the ideas they learn in the texts.

**4.2.4.2. Culture**

All the books, with the exception of two, are written by non-Saudis and perhaps non-Muslims. Some areas of the contents do clash with Saudi Islamic culture. Certain situations included in the books are alien to the Saudi students using these books. The series *Interactions I* and *II*, for example, include lots of such topics that conflict with the Saudi and Islamic culture. These topics not only clash with our religious and social culture but they also invite our students to such aspects that are not appropriate to them.

**4.2.5. 0. Concepts**

**4.2.5.1. General**

The concepts presented in the freshman books are within the range of students' intellectual abilities and they do not find any difficulty in comprehending them in the classroom. The authors have clearly explained these concepts and have included them in a graded order to help students understand them easily.

**5.0. Conclusions and recommendations**

**5.1. Conclusions**

1- There is a great difference among Saudi universities in teaching freshman English. The biggest difference lies in the fact that some English departments teach freshman English courses the whole year as an intensive program while others teach them as normal courses, which means that students also take some courses in Arabic in addition to the English courses.

be appropriate in all the freshman books. The writers of these books have added glossaries of new and difficult words. However, in terms of linguistics, some books do not look suitable to the level of our freshman students. The basic words also often appear in the books.

**c)** Syntactic complexity: In terms of syntactic complexity the books look to be appropriate to the level of our freshman students. The sentence structures are easy to understand. The language patterns used in the books are fully understandable to their readers. The average sentence length is also suitable and appropriate to the level of our students.

**d)** Cohesion: With regard to cohesion almost all the books are found appropriate for the students. The adjoining clauses and sentences have appropriate relationship and are suitable to the level of students. There are close relations between pronouns and their referents. The relationship between clauses and sentences through conjunctions and articles such as and, but, yet, are built explicitly and properly.

**e)** Coherence: In terms of coherence within the reading selections, the books are found appropriate. It seems that the authors have kept this point in mind while developing these books. Such a step makes the text easily understandable to the readers.

### 4.2.2.2. Culture

Language teaching cannot be separated from the culture of the people speaking that language. However, the question arises, what type of cultural aspects should be chosen for teaching? The answer to the above question is that while selecting textbooks, one may select those books which do not include such aspects that clash with his own culture especially from the religious and sociocultural points of view. Books selected for freshman courses are written by non-Saudis and perhaps non-Muslims and it is difficult to find a single book that does not include words like wine, gambling, boy friend, girl friend, etc. Our social and religious values do not allow us to teach such items. Usually those books which contain the least items which conflict with Saudi Islamic culture are chosen. As an alternative the units that contain cultural aspects against Saudi Islamic culture are skipped and in this way the undesirable language items excluded.

### 4.2.3.0. Exercises

### 4.2.3.1. General

The exercises given in the freshman books provide appropriate opportunities to students to practice new words and grammatical structures. These exercises encourage students to recall the texts and provide them opportunities to critically think thereon. The instructions in the exercises are given clearly and explicitly which provide a chance to the students to do them well without facing any sort of difficulties. Varied types of

at the freshman level in Saudi universities reflect the psychological, social, cultural and religious background of Saudi youth.

To achieve this objective, the researcher developed a textbook evaluation checklist. This checklist was used to evaluate almost all the English textbooks taught at freshman level in the surveyed Saudi universities (Table 1). However, reference books, books of scientific English and books developed in Saudi Arabia were not included in the evaluation process. Tables 2 and 3 explain the criteria for selecting and changing these books respectively. Names of the textbooks reviewed are given in Appendix C in alphabetical order. Table 4 displays a summary of the findings of evaluation of these textbooks by using a five-column rating scale which is explained hereunder:

**4.2.1.0. Illustrations**

**4.2.1.1.General**

Illustrations are found in most of the books. They are appropriate to the level of university freshman. They portray the text well. They are directly related to the text except for one case where a picture shows some Arabs watching TV near a Nissan car in a desert with the TV antenna on the car. This picture is not related to the text at all. It is also found that by and large the illustrations are clear, simple and attractive.

**4.2.1.2. Culture**

Most of the textbooks included in this research paper contained pictures or drawings that clash directly with Islamic and Saudi cultures. This is well understood because the authors are neither Saudis nor Muslims. However, it was one of the objectives of the present research paper to point out this aspect.

**4.2.2.0. Vocabulary**

**4.2.2.1. General**

a) Appropriateness: The vocabulary items included in the textbooks are found appropriate because most of them are familiar to the students whereas unfamiliar items are fully illustrated with contextual clues. The technical words in the books are explained in detail.

b) Vocabulary control: Vocabulary control in almost all the books is suitable for the students' caliber. It appears that new words are included in all the books keeping in view their frequency and their usefulness for the students. The new words are presented properly. However, certain words in some of the books used in contextual situations are not in line with Islamic belief and our own atmosphere. The load of vocabulary looks to

5. King Faisal University
6. King Fahad University ( English Language Centre)
7. King Saud University (College of Arts)

During the researcher's visit to the above campuses, some of the survey sheets could not be administered due to certain reasons. Hence, the researcher remained in contact with the Chairmen/Heads of the English Departments/Centers by mail and telephone until he was able to receive all the survey sheets back except the one from Imam Mohammad Bin Saud University. He contacted them several times by phone but failed to receive any information from them. Hence, he had to exclude that university from the study.

The researcher managed to collect the textbooks currently under use in the English Language Departments/Centers, and then survey and evaluate them, keeping in view the items given in the Textbook Evaluation Checklist and Information Sheet.

## 4.0. Analysis of data and discussion of results

### 4.1. Survey

The first objective aimed at finding out the present state of English language freshman courses being taught in Saudi universities from the following aspects:

1- Number of freshman English courses taught at both levels as university or faculty requirements at the universities referred to above.
2- Number of study units or semester hours assigned to these courses.
3- Number of periods allocated per week for these courses.
4- Titles of the books presently under use at freshman level.
5- Duration of the use of these books.
6- Information about the books under use for the last ten years and if they were replaced, the reasons behind their replacement.
7- The criteria used for the selection of these books.
8- The procedures followed while selecting these books.
9- The persons involved in the selection of these books; their nationalities, qualifications and teaching experience.

The following three tables answer the first objective of the study. The results show big differences in the teaching of freshman courses in terms of: number of courses, allocation of study units to each course, the textbooks under use and the criteria followed to evaluate these books for selection in different universities.

### 4.2. The Textbook Evaluation and Information Sheet

The second objective of the study aimed at knowing to what extent the books used

educational standards of the readers while evaluating textbooks for schools and colleges. The contents of the textbooks should not conflict with the values of the readers for whom the books are written. To overcome this problem, many researchers and educational experts have developed different criteria to evaluate books before making the final decision to introduce them at a certain level. All authors of checklists and evaluation formulae agree upon evaluating a textbook from the following points of view: philosophy, contents, authorship, organization, instructional aids, readability and cost. They are of the opinion that textbooks must suit the students in terms of their needs, and abilities, and should conform to the curriculum and objectives thereof.

## 3.0. Design and procedure

### 3.1. Design

The research in hand mainly aims at knowing to what extent the EFL textbooks taught at the freshman level in the Saudi universities surveyed reflect the psychological, social, cultural and religious background of the Saudi nation. The design also includes the survey regarding methods of selection of textbooks used at these universities.

### 3.2. Research instruments

The following research instruments were devised by the researcher to achieve the objectives of the study:

1- A survey sheet for the population study to determine the current state of teaching Freshman English in Saudi Arabian universities. (Appendix A).

2- A Textbook Evaluation Checklist and Information Sheet to know to what extent do the EFL textbooks reflect the Saudi context (Appendix B).

### 3.3. Procedure

After designing the survey sheet, the researcher presented it to three language consultants to review and check the validity of each statement given in the survey sheet. These consultants suggested some changes which were made accordingly.

When the survey sheet was ready in terms of its utility and validity, the researcher travelled to the following university campuses to administer it personally to the Chairmen/Heads of English Language Departments/Centers.

1. King Abdulaziz University (Faculty of Edu.Madinah)
2. King Saud University (College of Edu. Abha)
3. Umm ul Qura University ( Faculty of Edu. Taif)
4. Imam Mohammad Bin Saud Univ.

about the efficiency and effectiveness of the process; 4- the state level does not appear to have much uniformity, and the textbook commission members frequently do not do the actual reviewing but pass that task onto friends and colleagues; 5- economic factors seem to be a major influence in states keeping statewide adoption practices, and 7- no available evidence indicates the optimum time for the reviewing process.

Many writers like Afifi [24], Hunkins [100], Schubert [101], Muther [46], Al-Moh'd [102], Badr [67] and Cowles [103], maintain to take into consideration the following aspects while developing a textbook :

1- The philosophy should be acceptable to the community, department, faculty, and clearly stated, biases and prejudices should be avoided, and it should be acceptable to the community's race, religion and sex.

2- The textbook should be divided in proportion according to the significance of the subject matter. Materials should be presented in an interesting and lively manner that is clear and concise.

3- The author should have professional experience at the particular academic level and in the content area. The author's general philosophy of education should be compatible with that expressed by the department concerned.

4- A unifying theme should permeate the entire text. The text should be adaptable for various types of teaching.

5- The textbook should be durable, sufficiently illustrated, and suitable for the grade level being considered.

6- The texts should fulfill the purpose of the course.

7- The readability should be appropriate to the grade level.

### 2.4. Summary

Along with the educational experts the researcher also emphasizes the fact that textbooks are the most important instructional materials. Similarly, textbook selection is of paramount importance for curriculum planners and educators because 75% to 95% of students' classroom time is utilized in using textbooks. Most of the experts and textbook writers stress the need for evaluating the instructional material by using the best possible criteria and procedures. The problem of textbook selection is very complicated due to the fact that the textbook selectors and members on the selection committees are appointed on role representation and not on the merit of professional experience. The teachers are not trained to evaluate textbooks before introducing them in schools or universities. Unfortunately, some of the publishers, on their part, do not take into consideration the needs of the students. Most of them produce books of very low quality which do not meet students' needs and adversely affect teaching. Hence, to improve the quality of textbooks, there should be coordination among all concerned people, such as curriculum planners, textbook writers, editors, administrators and publishers. These people should take into consideration the sociocultural background, psychological needs and

pedagogical principles. Moreover, as a guideline for future authors, their checklist includes questions on two categories: a) questions about basic assumptions, like conceptualization, definition, objectives, congruence, naturalism and particularism, inventiveness and language skills; b) questions about shape and design, i.e., length and size, internal format, sequencing/grading, external format, ancillary elements, visual and auditory aids and options.

Some researchers like Daud and Celce-Murcia [92], Maccullough [93, pp. 115-19], and Zaki [94] seem to be unanimous on the criteria of evaluating textbooks. Their checklists comprise the following items for textbook evaluation: aims, language content, vocabulary, illustrations, exercises, teaching and learning methods and physical make up as well as printing of the textbooks. Grant [90] proposes a seven-item criterion to scrutinize the efficacy of English language textbooks and other related materials: a)the maturity level of the students, b) nature of the material to be taught to the students, c) the extent of variance in the instructional materials, d) factors that affect learning, e)cost orientation of the material, and f) idea of appropriateness of materials to the teaching method. Grant [96] also suggests a three dimensional student and teacher related questionnaire to evaluate a course book; a) does the textbook suit the needs and the abilities of students?, b) does the textbook suit the teachers?, c) does the textbook meet the needs of official public teaching syllabuses and examinations?

Stieglitz [97] recommends that the evaluation of textbooks should be done from different angles, i. e., a) background information, b) the skills of reading, and finally c) recommendation for adoption.

William's [26] checklist includes four basic assumptions for this purpose, i.e., a) up-to-date methodology of second language teaching, b) guidance for non-native speakers of English, c) needs of learners, and d) relevance to sociocultural environment.

The checklist developed by Cunningsgworth [19] comprises questions on language content, selection and gradation of language items, presentation and practice of new language items, developing language skills and communicative abilities, supporting materials, motivation and the learner, and finally some questions about conclusions and an overall evaluation.

Newman and Eyster [98] recommend that the reading material should be examined or evaluated only by those who fully understand the special abilities and needs of the students and are familiar with the principles, process and rationale for selecting educational materials.

Duke [99] concludes that: 1- the criteria vary widely and appear not always related clearly enough to current instructional practices to be of much value; 2- there exists a lack of appropriate training for evaluators in using specific criteria; 3- the duplication of effort at both state and local levels in evaluating instructional materials raises questions

teachers of English and for those who lack confidence in their own English proficiency. It consists of 25 questions divided into four sections, which relate to the author's assumptions about the teachers' knowledge and experience in lesson planning, implementation and evaluation, and teacher development, and to technical points about the TG.

Ellis [83] applies another criterion for materials evaluation which comprises two phases: a predictive evaluation to decide what material is to be used and a retrospective evaluation to examine the materials after it has been used. He is of the opinion that in the beginning teachers face a difficulty of choosing a proper material suitable to their students. They carry out a predictive evaluation of the available materials to determine which are the best suited to their purpose. Later on, once they have used the materials, they may feel the need to undertake another evaluation to determine whether the materials have 'worked' for them. This constitutes a retrospective evaluation. However, Alderson [84], Weir and Roberts [85] and Lynch [86] are of the opinion that very little published information is available on retrospective evaluation, and the bulk of the published literature on evaluation deals with program or project evaluation. Such evaluations may incorporate materials evaluation but they are necessarily much broader in scope. Otherwise, the only other published work on the empirical evaluation of teaching materials is to be found in accounts of the trialling of new materials [87]. The empirical evaluation can be made practical through micro-evaluations of specific tasks. One way in which teachers can conduct empirical evaluations is by investigating specific teaching tasks. The task evaluations constitute a kind of action research that can contribute to reflective practice in teaching.

Anthony [39] places three significant questions on textbook selection in any EFL context: 1- Do the students expect to be communicators in English, or only listeners, only readers or writers as well, or in face-to-face interaction? 2- In what cultural contexts will the students negotiate communication in English [88]? Are the tasks appropriate for the expected class sizes?

Cotton [89] reports that the items of criteria usually include such areas as: objectives, content, scope and sequence, evaluation procedures, physical characteristics and cost. Hence, an appropriate procedure should be chalked out which considers a textbook in relation to a school program.

Kaufmann [90] applies the following criteria in selecting and evaluating texts: organization, supporting material, and readability. Text organization was assessed by preface material, table of contents, index, and reference. Text material was evaluated by using hard data, soft data, visual aids, and bibliographies. Whereas, text readability was judged by transitions, tone, visual structure, and reading level.

Dubin and Olsthtain [91] base their criteria of scrutinizing a book on four different aspects: a) vital statistics, b) audience, c) language structure and language skills, d)

contains a wide variety of skills and the instructors of remedial study skill courses should have a good knowledge base of the latest research as well as a strong concept of the method they wish to incorporate into their program.

Schumm et al. [75] recommend the use of a modified version of Singer's Friendly Text Inventory to analyze the texts in terms of organization, explication, conceptual density, metadiscourse and instructional devices.

Ornstein [76] observes that although textbooks summarize large quantities of data and have some advantages, they may discourage conceptual thinking, critical analysis and evaluation. Comprehensibility and its elements (coherence, sequence, match, transition and self-monitoring) should be major criteria for textbooks adoption.

For evaluating and selecting school textbooks, Neumark et al. [77] recommend such criteria that include presentation of language skills, vocabulary, grammar, communicative activities and dictionary skills.

Schneider [78] says that to select appropriate textbooks for their classes, teachers should: 1- determine their department's philosophy; 2- look at their students' needs; 3- ask department members for suggestions; 4- review school district guidelines; 5- examine as many textbooks as possible; 6- contact sales representatives for sample textbooks, materials, and presentations; 7- examine the current textbook in use; 8- examine and compare textbooks; 9- teach sample lessons from various texts; 10- find out what other school districts are using; 11- talk to colleagues; 12- observe classes being taught with various texts; 13- discuss possible choices; 14- involve students in the process; and 15- make a selection.

The Text Evaluation Checklist designed by Readence et al. [79] offers teachers a criteria list to use when reviewing nonfiction text to determine its usefulness. Brozo and Simpson offer a checklist for teachers that is used to describe "characteristics that promote active and successful learning" from textbooks [36, p. 26]. Tierney, Readence and Dishner [80] designed a checklist called the Text Structure Strategy "to help students recognize and use expository text structures in order to better understand and recall informational type texts."

Both students and teachers should critically examine textbooks to find their particular worldviews and answers to questions about: 1- who and what was included or omitted; 2- how the book came to be published; 3- author qualifications; 4- content and biases; 5- visuals and their importance to the concepts; 8- value statements; 9- cause and effect statements; and 10- generalizations [81].

Based on the evaluation criteria suggested by Coleman [82] and Cunningsworth and Kusel [19]for teachers' books, Gearing [72] designed a checklist to be used by teachers of English in order to assess the teachers' guides intended for less-experienced

student audience. The multifaceted qualities of high schools warrant our attention and reflection as we try to blend the various multicultural backgrounds and individual differences of students with the various forms of content presentation found in textbooks. Like students, teachers bring many experiences, types of prior knowledge, and values into the learning situation. [29].

Badr [67] found the content material in books relating to culture not compatible with Saudi girl students. However, she thinks that the material and methods of teaching can help develop Saudi girls' cultural and psychological traits provided the books are taught by highly qualified teachers. Similarly, Ali [68] thinks that the contents of the book should be related to Saudi culture.

Ali [68] is of the opinion that: a) contents of the book should be related to Saudi culture, b) the lessons in the book should be interrelated, c) stress should be laid on the quality of English language and not only the quality of lessons, and d) the number of teaching periods per week should be increased.

Afifi [24] stresses the need for a better projection of Islamic and Arab cultures. Hence, it is essential to improve the contents and reorganize the vocabulary and cultural items in the light of the principles of gradation and reinforcement.

### 2.3. Review of some studies related to checklists and formulas for textbook evaluation

Numerous checklists and guidelines are available to help teachers carry out their own predictive evaluations [19; 69; 70; 37; 66; 21]. Teachers and textbook selectors can evaluate textbooks by using such tools. But these checklists are useful for teachers to some extent especially if they want to make more objective judgements in the words of Hutchinson to be "the single most important decision that the language teacher has to make" [70, p. 37] These evaluation checklists are designed to help teachers make a systematic selection of textbooks. They vary in the extent to which they can be adapted to meet specific circumstances. As an example, Tucker [71] provides a useful method of weighing the importance of criteria on which the evaluation is made so that teachers' priorities and concerns can be taken into account. The checklist presented by Gearing [72] includes ten questions grouped into five sections which focus on: assumptions about the nature of language and learning, material content, implementation, evaluation, and presentation. It provides teachers the opportunity to impose their own priorities during the process of evaluation, which is one of the advantages noted by Chambers [27, p. 34] of introducing management decision making into the coursebook evaluation process.

Criteria for the selection of resource materials included a challenging vocabulary, an interesting plot, compatibility of film and text versions and universal themes [73]. Bryant and Lindeman [74] are of the view that instructors should select a text that

average teacher has never been professionally trained to evaluate or to select materials for use in the classroom. And finally, many districts are not aware that there is a problem in the selection of books. According to Muther [47], in most classrooms "the method of teaching" seems to be assigning pages and answering the questions only.

Todd Clark [48] says that "it appears vital that professional educators and boards of education acquire a better understanding of the value structure of their own communities and make every effort to develop educational goals or alternative programs that recognize these values."

Macian and Harewood [49] claim that teachers should assess the textbooks in terms of the degree to which they match the students' learning needs, such as interests, age, previous experience, intelligence, motivation, creativity, sociability, emotional stability, verbal expression, visual perception, auditory perception and motor perception.

Talmage [50] believes that scholars, interpreters of scholarship and teachers must join hands in producing "good" instructional materials for the students.

Armbruster and Anderson [51] argue that an author can increase the comprehensibility of the textbook content through suitable ideas, facts, processes and procedures which are likely to be present in the background of the readers.

## 2.2. Review of some studies concerning the psychological, social, cultural and religious background of students

A great deal has been written in recent years about the close relationship between language and culture, and about the vital role cultural knowledge should play in the language classroom, both as a necessary aspect of communicative competence as well as an educational objective in its own right [52-61]. Today, it is widely acknowledged that language and culture are complementary to each other and that they cannot be viewed separately. Language is thought to be the purest extract of a people's culture, their customs, manners, habits, and values, the essence of their thinking and way of life [53; 57; 62-63; 60]. Thus, when the learners learn about language they learn about a culture, and while they learn how to use a new language they learn how to communicate with other individuals from a different culture. In fact, one of the expressed goals in any foreign language curriculum is to develop a cultural understanding of the target language society [60]. Textbooks teach more than subject content. When one considers the political, social, cultural, and economic content, as well as the values and societal beliefs that textbooks convey [64], it is not surprising that they have been a focal point of public attention. Textbooks, therefore, are considered to be one of the most important instructional tools for most language teachers and a central source of information about a foreign culture [65-66].

Individual students are required to use textbooks that are designed for a generic

ensuring a decision is made [27]. On this point, Sheldon [37, p. 245] observes that "it is clear that coursebook assessment is fundamentally a subjective, rule-thumb activity and that no neat formula, grid or system will ever provide a definite yardstick." It does seem useful to provide "some model for hard-pressed teachers/course planners that will be *brief, practical to* use and yet comprehensive in its coverage of criteria" [21, p. 53].

A reassessment of the scope of coursebooks should be accompanied by a consideration of their role in relation to that of different types of self-access/reference material, and a reassessment of the potential of the latter as well [38]. Since coursebooks are so central to most EFL teaching, their role and content should be much more central to applied EFL theory [39, p. 283]. Richards [40] concludes that teachers identify the important features of coursebooks as being those that may be expected of reference grammars. Unless coursebooks alter their current orientations, they will neither reflect current EFL theory, nor will they be the agents of change that Hutchinson and Torres [41] argue they can [39].

Goldstein [11] is of the view that "of all forms of instructional materials, the textbook predominates both historically and in the scale of its present use." Chastain [42, p. 529] says: "By selecting a text with a content which can be personalized to student interests, the teacher can more readily provide opportunities for real language practice... By selecting a text which includes the people, as well as the language, the teacher can more readily help his students to relate to the language. And by selecting a text in which provision is made for daily homework, the teacher can more easily expand the number of student contact hours with the language." Charles Carpenter [43, p. 278] determines that "within our era the printed text has been supplemented here and there by inventions such as motion pictures, radio, phonograph recordings, and television, and we hear a great deal about these things... As the inventions are, and notwithstanding their impact upon our time, they have made no such decisive headway as an accepted and integral portion of the educational system as to threaten the displacement of the book."

Maxwell [44, pp. 14, 57] says that the reason for poor selection of textbooks has frequently been due to the lack of justifiable standards of selection. The basis for selection has not been found in the educational needs of school children in a particular *city, but it has come usually from* extraneous *situations of little* or no importance. The schools are beginning to appreciate the necessity of having standards to evaluate subject matter and methods of procedures.

Fiske [45] is of the opinion that those who are to select textbooks are often ill-prepared for the task, given too little time to do it and are subject to political pressure which sometimes conflicts with educational goals.

Muther [46] asserts that textbook selection is not always wisely made due to the fact that many methods for selection are outdated because today's textbook is designed to sell traditional evaluation strategies which may no longer be effective. Secondly, the

changed little throughout the years, particularly in relation to content that addresses higher level cognitive processes. School districts are urged to ensure quality books for their schools through adoption committees and frequent reviews. Confirming the significance of selecting textbooks through evaluation, Woodward [31] recommends that careful evaluation of textbooks before adoption is essential.

Unfortunately, the acquisition of latest edition textbooks every year is not only unrealistic but financially untenable for many schools. Irregular budgeting cycles for textbook adoption can cause delays and result in students using outdated books [32].

Knowledge of different methods used by students to retrieve information should be a primary consideration for authors in structuring textbooks. Teachers should include comprehension strategies for textbook activities to best facilitate student recall and, therefore, learning from content material [33]. Integrated strategies such as K-W-L [34] and study guides can be incorporated into textbooks as well to facilitate student learning. Students would like to see the language used in textbooks include more vocabulary they use in conversation [35].

Students, being consumers of textbooks, can offer suggestions that publishers and authors can incorporate to enhance the relevance and appeal of textbooks to students. This would allow the opportunity for those involved in the process of textbook selection to make decisions based on their particular needs and student population. Chall and Squire report that "procedures used by state agencies and large school districts to select textbooks and other instructional materials... only recently have... been studied systematically" [32, p. 134]. A teacher's role in helping to understand textbook material is critical. The need to fill in gaps that may occur between students' background knowledge and text content is a major responsibility of the teacher [7; 36; 5].

Defining students' roles as decision makers in the adoption of books, Julie and Earl [29] say that they are experts in this field because they have constantly been exposed to textbooks as an integral part of their learning process. Therefore, if a moan emanates from your secondary classroom at the mention of a textbook project, ask the experts why. It is a fact that all of the suggestions offered by students cannot be incorporated into classroom activities; however, some of them could be given serious consideration. It is critical to view your students as decision makers in this collaborative process. Their ideas incorporated with yours will result in a more productive learning environment. Similarly, Guzzetti, Hynd, Skeels, and Williams [35] believe that serious consideration of their opinion might help textbook selectors in evaluating the textbooks.

Any decision making process must obviously ensure that a decision is reached, but we have to try to ensure that the decision is as wise as possible. For example, we could reach a decision about which text to use simply by voting and accepting the majority decision. That, however, would not ensure a consensus. Those outvoted could resent the decision. A good decision making process will help lead to consensus, rather than just

classroom teachers, curriculum experts and educators will be provided with sufficient information and criteria to help them select the English textbooks. Moreover, the present study will provide useful guidelines for prospective research workers, teachers and evaluators in this area.

### 1. 7. Limitations of the study

This study is limited only to evaluate the textbooks in English under use at the freshman level in six Saudi universities to determine to what extent they are compatible with Saudi Islamic culture. Also, this study is limited to the chairmen/heads of English language departments/centers in the six Saudi universities.

## 2.0. Review of literature

The literature relevant to this study has been divided into three main parts. The first part reviews such studies which are related to the selection and adoption of English language textbooks. The second part comprises those studies which discuss the books from the psychological, social, cultural and religious background of a specific atmosphere. Whereas, the third part deals with a review of some evaluation criteria and checklists developed by various researchers and writers to check the suitability of English language books.

### 2.1. Review of some related studies on textbook selection and adoption

This study is designed to evaluate the EFL/ESL textbooks that are under use at the freshman level in six Saudi universities. The purpose of reviewing the related literature is to identify the factors influencing textbook selection and its procedures, involving recommendation and adoption by educational experts and other curriculum developers from time to time.

We have to bear in mind not only the construct validity or "the extent to which a reviewer thinks that a book will or will not be useful to a specified audience" [20, p. 82], but also the materials already in use. Whether or not the texts are good—not just theoretically sound, but proven in the classroom [21, p. 79]. The options to choose teaching materials may vary from totally free to extremely circumscribed: "the ability to evaluate [them] effectively is a very important professional activity for all ELT teachers" [21, p. 63].

Shutes and Peterson [6] are of the view that curriculum practices that will compare and give relevance to the issues of concern to students at the local level should be incorporated to enhance textbook content.

A part of the responsibility for inadequacies in textbooks can be attributed to current marketing practices [29]. Denman [30] observes that math textbooks have

nationalities, qualifications and teaching experience.

2- To what extent do these books meet the psychological, sociocultural and religious needs of Saudi freshmen studying at university level?

## 1.5. Definition of Terms

### 1.5.1. Textbook

According to Good [25, p. 605] a textbook refers to "a book dealing with a definite subject of study systematically arranged, intended for use at a specified level of instruction and used as a principal source of study materials for a given course."

### 1.5.2. English textbooks

Books that are used to teach English courses in Saudi universities (freshman level).

### 1.5.3. Freshman courses

Courses which are offered to those students who are in their first year of study in the college.

### 1.5.4. Evaluation of an English language textbook

"Analysis of an English Language Textbook in order to find out whether the organization of materials is consistent with the objectives of a given English curriculum. Evaluation includes the examination of vocabulary and structures given in a textbook and the way the textbook presents the reading material" [26, p. 254].

## 1.6. Significance of the study

The textbook is an essential component used in classrooms. Hence, it is imperative that the textbooks should be selected only on a merit basis keeping in view the larger interests of both the students and the teachers as well as their cultural atmospheres. But "selecting a suitable coursebook is not a simple task, since many people may be involved, and resistance can be strong. Thus, it is preferable for this decision to be made jointly by the whole teaching team" [27]. Joint evaluation of coursebooks is essentially a decision-making technique from the world of business [28], adapted to help in the evaluation and selection of ELT materials. The process is simple, transparent, leads to clear decisions, and can be used by individuals or groups.

The present study is significant because it will assist those who are responsible for evaluating and selecting textbooks in English for freshman courses in all six Saudi universities, keeping in view the pressing needs of our students, our teachers and our own social and cultural values. One can hope that through its recommendations, the

cultural and religious values. To improve the quality of instruction in English at all levels of education, Afifi [24] is of the opinion that "evaluation of textbooks made along scientific lines is all the more important. Reliable criteria for evaluation of textbooks should be developed by teachers and experts together, in order to ensure the validity of the teachers' judgement."

**1.3. Objectives of the study**

1- The study aims at finding out the present state of English language freshman courses being taught in Saudi universities from the following viewpoint:

a. Number of freshman English courses taught at both levels as university or college requirements at the universities referred to above.

b. Number of study units or semester hours assigned to these courses.

c. Number of periods allocated per week for these courses.

d. Titles of the books presently under use at the freshman level.

e. Duration of the use of these books.

f. Information about the books under use for the last ten years, and if they were replaced, the reasons behind their replacement must be stated.

g. The criteria used for the selection of these books.

h. The procedures followed while selecting these books.

i. The persons involved in the selection of these books; their nationalities, qualifications and teaching experience.

2- The study also aims at knowing to what extent the books used at the freshman level in Saudi Universities reflect the psychological, social, cultural and religious background of the Saudi nation. To achieve this goal, the researcher developed a Textbook Evaluation Checklist (Appendix B).

**1.4. Study questions**

Based on the above study objectives, the following questions were posed:

1. What is the present state of the textbooks which are taught at freshman level in six universities in the Kingdom in terms of the following?

a. Number of freshman English courses taught at both levels of the university or college requirements at the universities referred to before.

b. Number of study units assigned to these courses.

c. Number of periods allocated per week to these courses.

d. Titles of the books presently under use at the freshman level.

e. Duration of the use of these books.

f. Information given about the books under use for the last ten years and, if they were replaced, the reasons behind their replacement.

g. The persons involved in the selection of these books; their

The evaluation of textbooks has always been of crucial concern to all educators. Most of the researchers are of the view that textbooks leave a great impact on the quality of educational outcomes because they play a vital role in determining what is taught and how teaching is conducted [13]. Researchers uphold that textbooks shape and direct the content and methods of presentation used by teachers [14-17]. Al-Ahaydeb [18, pp. 1-2] maintains that "English in Saudi Arabia is becoming more important than ever before." But due to the declining standards of students' achievement, he concludes that "evaluating the English programme at both the intermediate and secondary stages is necessary to find out which aspects of the programme need reform." Hence, their selection must be made through proper evaluation. But the evaluation of course materials is a cumbersome and difficult process and it demands that we establish their relative merits among a wide range of features like the age group, cultural appropriateness, methodology, level, quality, number and type of exercises, skills, teacher's book, variety, pace, personal involvement, and problem solving [19-21].

The quality of both teaching and learning basically depends on the standard of textbooks. In terms of their importance, the curriculum developers and educators are of the unanimous opinion that a textbook must represent the curriculum at large and stand for the syllabus developed for a certain level of educational hierarchy. Also, it is an undeniable fact that as the quality of textbooks increases so does the quality of instruction and learning. In contrast, as the quality of textbooks decreases, teaching and learning become adversely affected. Under the circumstances, it is essential that English textbooks written by foreign writers be evaluated through reliable criteria. In this way their quality and standard of proper utilization can be ensured. Moreover, the textbooks which are written by foreign authors should remain under constant review and evaluation by the educators and subject experts.

**1.2. Statement of the problem**

There are hundreds of books available in the market today for teaching English as a second or foreign language. Lots of these books are used as textbooks in Saudi universities. The fact still remains that though some of the books under use may not fit the Saudi context, especially from the religious and cultural point of view, little attention has been given to the careful evaluation of their appropriateness for our social and cultural setup. Zubeidah [22] concludes that in the English language textbook prescribed for the first year girls of intermediate schools little attention is paid to the utility criterion. The communicative exercises need more emphasis to improve the communicative competence of the language learners which is the ultimate goal of language learning. Similarly, Surur [23] makes a critical analysis of the *First Year Intermediate English Pupils' Book* which remained under use at Saudi Arabian intermediate public schools during the years 1980-89. The main point of his analysis and evaluation is claims of the publishers. He finds both the *Teachers' Book* and *Pupils' Book* inadequate from different aspects. He stresses that steps should be taken by the Arabs to develop their own textbooks of English keeping in view our own social,

publishers. Prior to being adopted at the university level of education, the imported EFI books are supposed to be evaluated properly keeping in view our own social, cultura and religious norms as well as the academic needs of our college-bound students.

It is a well known fact that textbooks provide the base for the avowed educationa infrastructure. They are the most essential components of curriculum which play a vita role in our instructional program. They work as instructional guides for the teachers and provide useful orientation to the students. It is a truism that the contents of the textbooks leave indelible impressions on their readers' minds from psychological, social and cultural points of view. Therefore, the textbooks should be consistent with the established psychological, social, cultural and religious values and norms of the society. Hence, it is essential that the subject teachers and curriculum planners minutely review the textbooks prior to their introduction at any specified level of education.

The importance of textbooks has been fully recognized throughout the history of education. Textbooks are central to the educational process in many respects. They define ideas and information to be presented to the learners. They are important since there is no single, universally accepted body of knowledge that all students learn, and since providing students with all available information in any subject areas is not feasible [1; 2]. The textbook is described as "the core of the curriculum in most schools" [3, p. 436]. Textbooks are also distinguished as "predominate ... highly visible instructional tools" [4, p. 968]. Curriculum at the secondary level is often set up to reflect textbook information as a major component of instruction in U.S. public schools [5]. One of the primary reasons for having and using textbooks is to enhance the learning potential of the students who use them. There are some secondary education teachers, particularly those with insufficient expertise, who have come to view the textbook as the "expert" on subject matter. For these practitioners, the textbook defines the curriculum purpose, as well as the instructional guidelines followed to meet content goals [6]. Alvermann and Moore [4, p. 968] state that in secondary education, "teachers emphasize factual textual information" regularly in reading practice in the classroom. Students rely upon the textbook to offer a coherent presentation of the material that will activate prior knowledge and result in comprehension [7].

Deightan [8, p. 214] says that "the textbook is the dominant tool in teaching the school and college subjects." Similarly, Soloman [9, p. 43] maintains that "textbooks provide the source of ninety percent of instruction and they hold powerful influence, both cognitive and affective upon individuals, families, communities and the nation." According to English [10, p. 275], "eighty percent of the information to which students are exposed in a given subject is found in the textbooks at elementary and secondary schools." Goldstein [11] observes that "of all forms of instructional materials, the textbook predominates both historically and in the scale of its present use." Haycraft [12, p. 24] is of the view: "It is something concrete that gives a measure of progress and achievement as lessons are completed one by one until finally the book is finished. In schools where students are enrolled at various levels, it is also a means of standard." [12].

J. King Saud Univ., Vol. 15, Educ. Sci. & Islamic Stud. (2), pp. 1-41 (A.H. 1423/2003)

# The Compatibility of Freshman EFL Textbooks Used by Saudi Universities with Islamic Culture*

**Ahmad Omer Alhaidari**
*Assistant Professor, Dept. of Foreign Languages, College of Education,*
*King Abdulaziz University*
*al-Madinah al-Munawwarah, Saudi Arabia*

(Received 22/8/A.H. 1420; accepted 24/11/A.H. 1421)

**Abstract.** The study aimed at getting more information about the state of teaching freshman English in Saudi universities. Also, the study aimed at knowing to what extent are the freshman English textbooks used in the English language departments or centers in Saudi universities compatible with Saudi Islamic culture. To achieve these goals, the researcher used two instruments. A Survey Sheet was distributed amongst the department chairmen to seek complete information about freshman English. Besides this, a Textbook Evaluation Checklist Information Sheet was used by the researcher himself to evaluate the freshman textbooks (illustrations, contents, vocabulary and exercises) regarding their compatibility with Saudi Islamic culture.

The conclusions drawn included variation among the Saudi universities in the selection of the books and the allocation of study units. The study showed good awareness of the selection of textbooks according to Saudi culture. However, a series of books entitled *Interactions I and II* were found culturally biased and against Saudi Islamic culture.

Among the recommendations made was the suggestion that a unified program for the selection of textbooks should be instituted. The books entitled *Interactions* should be immediately replaced with better ones. A committee at national level may also be constituted to evaluate the foreign books on a periodic basis. The Ministry of Higher Education should constitute a team of experts, curriculum planners and book writers to develop indigenous freshman course books keeping in view Saudi Islamic culture.

## 1.0 Introduction

### 1.1. Background of the problem

English is taught as a foreign language both at school and university levels in the Kingdom of Saudi Arabia. At school level, the Ministry of Education supervises the production of EFL materials whereas at university level, educators, curriculum experts and professors are free to select the curriculum materials published by foreign

* King Abdulaziz University under No. 045-416 kindly sponsored this research.

*J. King Saud Univ.*, Vol. 15, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 465-922 Ar., 1-41 Eng., Riyadh (A.H. 1423/2003)

# Contents

## English Section

**Page**



## Arabic Section

Academic Publishing and Press

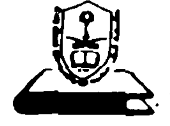
*J. King Saud Univ.*, Vol. 15, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 465-922 Ar., 1-41 Eng., Riyadh (A.H. 1423/2003)

# Journal of King Saud University

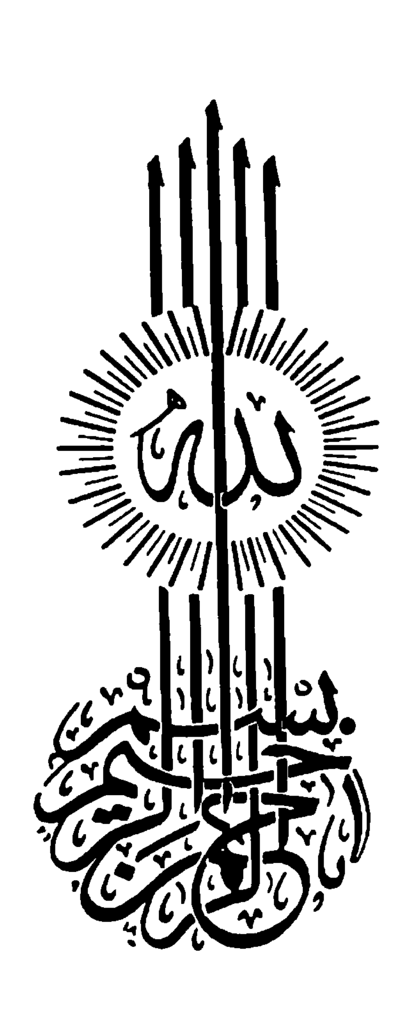
## Volume 15

## Educational Sciences & Islamic Studies (2)

**A.H. 1423**
**(2003)**



**Academic Publishing and Press, King Saud University**
**P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia**


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

## Guidelines for Authors

### *The Journal of King Saud University*

*This periodical is a publication of the Academic* Publishing and Press Division of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to *publish their original research*. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript *may be submitted in either* Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the prior written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

**1. Article:** An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

**2. Review article:** A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during a specific period of time.

**3. Brief article:** A short article (note) having the same characteristics as an article.

**4. Forum:** Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

**5. Book reviews**

**GENERAL INSTRUCTIONS**

**1.Submission of manuscripts for publication:** Papers must be presented in final page format, along with *a magnetic disk containing the contribution executed on* an IBM compatible PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively *and are to include all illustrative material, such as tables* and figures, in their appropriate places in the text.

**2.Abstracts:** Manuscripts for articles, review articles, *and brief articles must include both Arabic and English* abstracts, using not more than 200 words in each version.

**3.Tables and other illustrations:** Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the journal's page size (12.6 x 19 cm incl. running heads). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or captions, as well as credit lines wherever the material is not original.

**4.Abbreviations**: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*, e.g., *J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., et al., etc.

**5. References:** In general, references citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in online brackets, e.g., [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.
   Example:
   [7] Hicks, Granville. "Literary Horizon: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in online brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in online brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.
   Example:
   [8] Diaches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in online brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

**6. Content note:** A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

*A content note is indicated in the text by using a half-*space superscript number (e.g., ... books$^3$ are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. *A reference may be cited in a content note by use of a* reference number (in online brackets [ ]) in the same way that it is used in the text. If a reference citation in the text *follows a content note citation, and if the said content note* has a reference citation contained within it, then the next reference citation number used in the text follows the *reference number used in the content note.*

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned to the content note in the text to precede the content note itself.

**7.Proofs:** No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

**8.Opinions:** Manuscripts submitted to the journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

**9.Offprints:** Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

**10.Correspondence:**

Division Editor
***The Journal of King Saud University***
**(*Educational Sciences & Islamic Studies*)**
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

**11.Frequency:** Biannual.

**12.Price per issue**: SR 10 or $ 5 (including postage).

**13.Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol.15, Educ. Sci. & Islamic Stud. (2), pp. 465 - 922 Ar., 1 - 41 Eng., Riyadh (A.H. 1423/2003)

ISSN 1018-3620



# Journal of King Saud University

## Volume 15

### Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1423 (2003)



King Saud University

Academic Publishing and Press